

HISTORIA 2.0

Conocimiento Histórico en Clave Digital

<http://www.bicentenario.com/>, ©2010 Casa Malpensante.

Número 1
Bucaramanga, Marzo - Agosto de 2011
Historia Abierta - <http://historiaabierta.org>

ISSN 0000-0000



Revista Historia 2.0, Conocimiento histórico en clave digital

Número 1

ISSN 0000-0000

Marzo-Agosto de 2011

Correo electrónico: historia20@historiaabierta.org

Dirección Electrónica: <http://historiaabierta.org/historia2.0>

DIRECTOR

Jairo Antonio Melo Flórez, jairomelo@historiaabierta.org

COMITÉ EDITORIAL

Miguel Darío Cuadros Sánchez, miguel@historiaabierta.org (Bucaramanga)

Diana Crucelly González Rey, nanaplanta@historiaabierta.org (Bucaramanga)

Sebastián Martínez Botero, smartiz@gmail.com (Madrid)

Gabriel David Samacá Alonso, davidsalon16@gmail.com (Bucaramanga)

Carlos Alberto Serna Quintana, sernaquintana@historiaabierta.org (Medellín)

ÁRBITROS

Mónica Liliana González, Universidad Industrial de Santander, moligope2004@yahoo.es

Mg. Luis Ervin Prado Arellano, Universidad del Cauca, hystorym@gmail.com

DISEÑO, DIAGRAMACIÓN Y DIGITALIZACIÓN

Historia Abierta - <http://historiaabierta.org>

Carátula: “Pablo Morillo”. Ilustración de Adrià Fruitós como parte de la exposición itinerante “Bicentenario Pop” organizada por la Alcaldía de Bogotá, la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte y Casa Malpensante. Información <http://www.bicentenarioipop.com/>, ©2010 Casa Malpensante.



Esta revista y sus contenidos están soportados por una licencia Creative Commons 3.0., la cual le permite compartir mediante copia, distribución y transmisión de los trabajos, con las condiciones de hacerlo mencionando siempre al autor y la fuente, que esta no sea con ánimo de lucro y sin realizar modificaciones a ninguno de los contenidos.

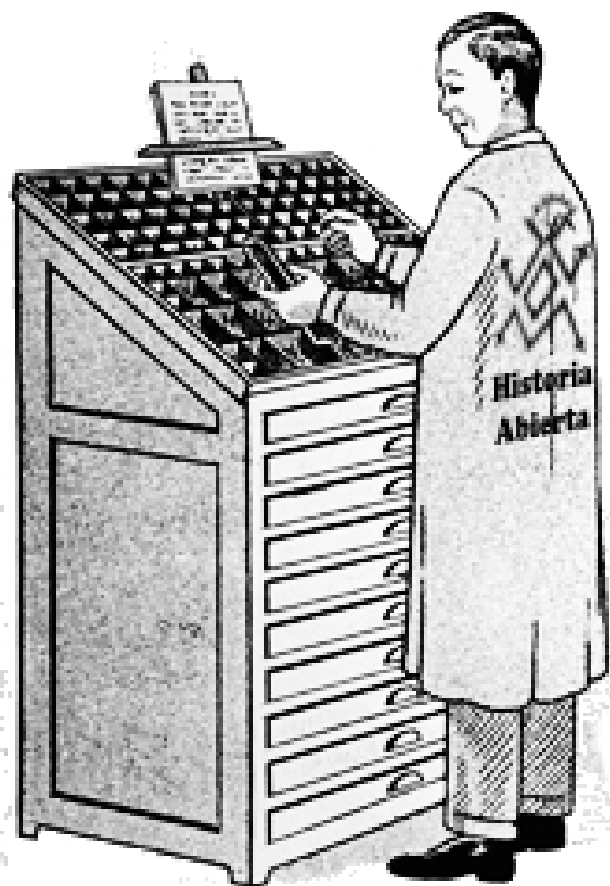


Tabla de contenido

PRESENTACIÓN	1-2
Rafael Fernando Díaz Vásquez <i>El fracaso del proyecto ilustrado y la victoria de las élites santafecinas. 1776-1811</i>	8-24
Dayana Angelica Rueda Caceres <i>La educación militar en el ejército del Estado Soberano de Panamá: un índice de unidad y organización</i>	25-34
Cintia Mariela Mannocho <i>El conflicto del magisterio de la ciudad de Buenos Aires en 1925: la identidad de una clase sin nombre</i>	35-55
ENFOQUES Y MÉTODOS	
Edwin Cruz Rodríguez <i>De la historia conceptual de lo político a la historia de los discursos políticos. Una aproximación</i>	
Laura Benadiba <i>Asociación Otras Memorias. Crear Espacios...Construir Memorias...Difundir la Historia</i>	
FUENTES Y ARCHIVOS	
Andrea Velásquez Ochoa <i>Una nueva fuente histórica. El archivo José María Uribe Uribe 1838-1921</i>	
Leidy Diana Uribe Betancur y Carmen Julieth Salazar López <i>Valoración documental del Fondo Familia Escobar Villegas, Hacienda la Morela 1870-1988</i>	
RESEÑAS	
Diana Crucelly González Rey Carlos Bauer, Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica, Sao Paulo: Pulsar - Xamã, 2009, 151 p.	
Jairo Antonio Melo Flórez Roy Rosenzweig, Clio wired: the future of past in the digital age, New York: Columbia University Press, 2011, 309 p.	

RESÚMENES DE TESIS

Presentación, Gabriel Samacá Alonso

Miguel Darío Cuadros Sánchez, Bartolomé Rugeles: sociabilidad política, negocios y función pública 1899-1938, Álvaro Acevedo Tarazona Dir, 2011

Rolando Humberto Malte Arévalo, La profesionalización de maestros en la reforma instrucionista de 1870 en el estado soberano de santander, Juan Alberto Rueda Cardozo Dir, 2010

Jorge Alejandro Aguirre Rueda, Lecciones de geografía: encuentro y similitudes de dos propuestas: el estado colombiano y los hermanos de las escuelas cristianas. 1921-1949. Hermano Christian James Dir, 2009.

Laura Victoria Rivas Ortiz, El proyecto de patria de los hermanos de las escuelas cristianas en colombia 1920-1948, Alexis Pinilla Dir, 2009

PRESENTACIÓN

Después de casi siete meses, finalmente la revista Historia 2.0 ve la luz. Hemos intentado que este proyecto cuente con la seriedad necesaria para generar un producto de calidad para los historiadores, que sirva no sólo como una contribución a la discusión de problemas históricos, sino además a la difusión de la historia, la democratización del saber especializado y la creación de un espacio para la publicación de los jóvenes historiadores que estamos en proceso de formación.

En primera medida quisiera resaltar el profesionalismo de autores y editores, quienes cumplieron con las fechas solicitadas para la convocatoria y las evaluaciones, e igualmente realizaron las correcciones siempre necesarias en un proceso de elaboración de una narración histórica. En segundo lugar, aunque jóvenes historiadores, todo el equipo editorial actuó de la misma manera como lo haría un editor curtido en la evaluación de artículo, por lo que a pesar de la presión para tener una cantidad de artículos suficiente se realizaron los comentarios y las críticas necesarias de manera tal que se mejoraran las elaboraciones de los autores; esto con el valor añadido de haber realizado un trabajo *ad honorem*, sacando tiempo de sus ocupaciones académicas y profesionales para llevar a cabo estas evaluaciones.

Quisiéramos también agradecer especialmente a Mónica Liliana González, becaria de la Maestría en Historia de la Universidad Industrial de Santander, y del profesor de la Universidad del Cauca Mg. Luis Ervin Prado Arellano, expertos ambos en temas de historia militar, quienes actuaron como árbitros de este número.

Algunos profesores nos dieron un apoyo invaluable, entre ellos Jairo Gutiérrez Ramos, recién jubilado de la Escuela de Historia de la Universidad Industrial de Santander, quien siempre creyó en este proyecto y le dió un apoyo incondicional, e igualmente el profesor Horacio Rosales Cueva, decano de la Facultad de Ciencias Humanas de esta misma universidad, otra de las personas que siempre ha creído en Historia Abierta y que ha afrontado los embates de la crítica irracional.

Aunque esta revista es digital y tiene todas las características de una revista tradicional, su denominación de Historia 2.0 proviene de la combinación de la actitud Web 2.0 y la investigación histórica, así, aunque ha pasado la etapa de escritura, evaluación, corrección y presentación; ahora viene la etapa de puesta en común, discusión, reconstrucción y difusión viral, por ello es posible que no esté leyendo esta presentación desde el sitio web de la revista sino desde un servicio como Scribd, Issuu, como un adjunto en Facebook, un enlace en Twitter oculto en un enlace corto de bit.ly, incluso como adjunto o embebido de un post en algún blog; el sentido de una publicación digital es que sus artículos adquieran sentido social manifestado en el compartir, almacenar y discutir.

También es una Historia 2.0 porque intenta abordar los nuevos procesos de lectura, por ello además del tradicional formato de lectura en *.pdf, esta revista está disponible en el

formato *.epub, el cual puede ser leído por la mayoría de los Smartphones y E-readers del mercado, ganando así en portabilidad. Esto compensa en algo el hecho de tener artículos aún en texto plano, perdiendo en hipertextualidad pero ganando en lectura profunda.

El presente número cuenta con una variopinta selección de artículos, los cuales tratamos de dividir en tres secciones. La primera, investigaciones sobre problemas históricos, comprende los artículos de Rafael Fernando Díaz, candidato a doctor de la Universidad de Buenos Aires, relacionado con la educación universitaria de las élites santafecinas en el periodo de las reformas borbónicas; de Dayana Angélica Rueda Cáceres, historiadora de la Universidad Industrial de Santander, el cual trata de la Educación Militar en el ejército del Estado Soberano de Panamá desde los diferentes ámbitos de la formación de los soldados en el ejército de ese Estado intentando desmontar la idea corriente de que los ejércitos regionales estaban desorganizados o incluso no existía un ejército durante el periodo federal de los Estados Unidos de Colombia, sino antes bien, fueron organizaciones en proceso de institucionalización. Esta sección la cierra Cintia Mariela Mannoche, de la Universidad Nacional de General Sarmiento de Buenos Aires, en un artículo que muestra la formación del profesorado argentino como una “clase enseñante” y la disputa que se generó contra el Consejo Nacional de Educación en 1925, en un interesante artículo que pone en la mesa los problemas de la profesionalización de los docentes y la conformación del magisterio como una clase social difícil de clasificar en las típicas denominaciones de “alta, media y baja”, pero con una conciencia de clase activa e incluso militante.

La siguiente sección la denominamos “Enfoques y Métodos”, aun cuando no sabemos que tan afortunada haya sido esta denominación. En este presentamos dos artículos, el primero, de Edwin Cruz Rodríguez, parte de la Historia Conceptual y la pone en discusión con la Historia de los Discursos Políticos, buscando coincidencias y divergencias entre la historia conceptual de lo político, la historia conceptual, la arqueología y genealogía foucaultianas y el análisis político del discurso. El segundo artículo fue realizado por una estimada amiga de Historia Abierta y directora de la Asociación Otras Memorias, de la cual hacemos parte; en este escrito, Laura Benadiba presenta el proyecto de la Asociación, sus fundamentos ideológicos así como algunos aspectos metodológicos de la Historia Oral y su relación con las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

Finalmente, dos artículos provenientes de la ciudad de Medellín relacionados con proyectos de valoración documental, un terreno que se ha venido abriendo campo y toma fuerza en el país. El primero, realizado por Andrea Velásquez Ochoa, presenta el archivo José María Uribe Uribe, y de paso, una revisión histórica de la familia Uribe Uribe y la valoración documental de este archivo. El segundo, un trabajo conjunto entre Leidy Diana Uribe Betancur y Carmen Julieth Salazar López, consiste en la valoración documental del Fondo Familia Escobar Villegas, donde se presenta además de la valoración documental se realiza una síntesis de la actividad ganadera en la Hacienda La Morela, propiedad de dicha familia en Puerto Berrío.

Quisimos así mismo presentar una sección de reseñas, y una sección de resúmenes de Te-

sis, esta última a cargo de Gabriel Samacá Alonso, historiador y becario de la Maestría en Historia de la Universidad Industrial de Santander.

Esperamos que este proyecto sea de su agrado, y contribuya a compartir y promover el conocimiento histórico, en este momento cuando el oficio de la historia está siendo cuestionado y necesita, más que nunca, generar un nuevo lenguaje.

El Director

EL FRACASO DEL PROYECTO ILUSTRADO Y LA VICTORIA DE LAS ÉLITES SANTAPECINAS, 1776-1811

Rafael Francisco Díaz Vásquez

Investigador. Grupo de Investigación sobre Políticas, Sociabilidades y Representaciones Histórico Educativas. Clasificado por Colciencias Grupo B. Noviembre 2008 – a la Fecha. Máster en “Investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Experimentales, Sociales y Matemáticas” Becario por la Secretaria de Innovación, Ciencia y Empresa- Junta de Andalucía. Sede Iberoamericana Santa María de la Rábida. Universidad Internacional de Andalucía. Huelva – España. 2010-2011.

Uno de los proyectos de transformación social, estaba incluido en la labor realizada por el fiscal Moreno y Escandón para el año de 1776 en torno a la fundación de la universidad y los estudios generales, la cual contaría con la plena aprobación de la Real Audiencia, así como del Rey de España, a pesar de sus diferencias con las instituciones religiosas, las cuales detentarían el poder del manejo de la educación e instrucción de la sociedad, creando esto un primer obstáculo, debido al peso obtenido por la iglesia, dentro de la sociedad neogranadina, y la influencia de esta sobre el comportamiento y acción de los individuos, gracias a su papel evangelizador, ejercido por más de dos siglos. La audiencia de Santa Fe de esta manera se vincularía con el proceso de modernización, y reuniría importantes sectores de la élite funcional y de poder, la cual ejercería el control administrativo y político, y fuera además el centro para el desarrollo de las políticas de la administración colonial

One of the projects of social transformation, was included in the work by Moreno y Escandón for fiscal year 1776 regarding the establishment of the University and General Studies, which would have the full approval of the Royal Court, as well as the King of Spain, despite its differences with religious institutions, which would wield the power of education management and education of society, creating this first hurdle, because of the weight gained by the church, within Granadan society and the influence of this on behavior and actions of individuals, through their evangelizing role exercised by more than two centuries. The hearing of Santa Fe in this way be associated with the modernization process and meet important sectors of the functional and power elite, who exercise administrative and political control, and was also the center for the development of management colonial policies.

Key Words

Modernization, Education, Local Power, Nueva Granada Viceroyalty, University

Palabras Claves

Modernización, Instrucción, Poder Local, Virreinato Nueva Granada, Universidad

1. LA REFORMA BORBÓNICA COMO ANTECEDENTE

Con el transcurso de los siglos XVII y XVIII, el llamado proceso de ilustración dentro de la historia de occidente, se cruzaría de manera singular en el proceso de transformación de y reforma de la administración de los territorios de América. España dejaría ya de ser el gran imperio luego del tratado de Utrecht (1713), enfrentándose además a la política de renovación de la nueva casa imperial: los Borbones, quienes durante el reinado de Felipe V, inician un impulso a las artes y la cultura, en medio del esplendor de la ilustración, continuando con los aportes de Fernando VI, quien iniciaría los proyectos de modernización, a cargo del ministro de Hacienda, el Marqués de Ensenada, desde donde se reformarían instituciones judiciales, de hacienda, gobierno y se replantearían las relaciones con la iglesia luego del concordato de 1753, donde el Papa Benedicto XIV, otorgó a la corona Española un control sobre el clero.

Durante este proceso se iniciaría una expansión comercial en ultramar, afianzando la acumulación del capital, acelerando de la misma manera el desarrollo del sistema de comercio entre los territorios comprendidos dentro y fuera del imperio, para lo cual se vio necesario además, reestructurar la organización del poder, en los territorios coloniales, las metrópolis, así como la re-estructuración del poder local, permitiendo de esta manera un mayor control sobre la población y los territorios, limitando los poderes de comunidades religiosas, reestructurando las relaciones sociales entre las poblaciones, y originando de esta manera monopolios de economía y poder que permiten un fundamento básico para el desarrollo del capitalismo un siglo más tarde.

La audiencia de Santa fe de esta manera reuniría importantes sectores de la élite funcional y de poder, la cual ubicada en la ciudad de Santa fe, ejercería el control administrativo y político, y fuera además el centro para el desarrollo de las políticas de administración colonial, tales como el control de la educación y reforma a la misma, la cual para 1767, constituiría uno de los principales esfuerzos de la corona, y en la cual confiaban el alcance por el desarrollo económico, el control administrativo, la eficiencia en las rentas y la administración.

La subdivisión de territorios, así como de unidades de administración colonial en la América española, se encargaría de encontrar el máximo provecho a la diversidad y complejidad de la población, entre las cuales estaban las grandes diferencias entre su desarrollo, población y riqueza; la diversidad económica de las regiones de América permitiría así el surgimiento de diversos sectores sociales, fomentando la creación de grandes grupos urbanos, cuya composición estaría al rededor de funcionarios, clero, profesionales, comerciantes, terratenientes y mineros, establecerían la existencia de élites de poder; acompañados de sectores de artesanos, obreros, que en algunas regiones se compondría mayoritariamente por un campesinos criollos, indios, mestizos, negros, reunidos en oficios de jornaleros y aldeanos, con la imagen jurídica mas no racial de indios.

A pesar de la convicción en la transformación del Estado desde la monarquía, la Ilustración no lograría permearse profundamente en la España del siglo XVIII como lo hizo en sus

vecinos, el imperio mostraba características de estancamiento y decadencia, que lo presentaban en desventaja ante sus rivales coloniales, Francia e Inglaterra, creando un clima apropiado para mediados de siglo en lo que se construyera como el Virreinato de la Nueva Granada y tierra firme, uno de los tantos proyectos borbónicos, donde las tareas por el fortalecimiento de la administración, el poder y la economía.

Pero además, las provincias eran las formas de ordenamiento territorial, con un alto nexo de organización prehispánica, que encontraba la manera particular de representar soberanía, autoridad y poder dentro de los territorios, llevando así con estas subdivisiones, la necesidad del establecimiento de unidades de administración menores, que con el impulso de las reformas borbónicas, estarían así cargadas de una mayor centralización del poder político, económico y social, donde se pronunciara con mayor importancia los lazos de origen y consanguinidad con España, implicando de esta manera una condición de notables, nobles o en términos de la ciencia política de élite de poder neogranadina, un sector de la sociedad, con privilegios especiales sobre los demás individuos de la misma, y quienes monopolizarían el poder.

Con esto se iniciaría la afirmación de élites de poder, compuesta por grupos de población cuya condición económica y social les permitiría sobresalir en cargos de administración y poder, tanto político como eclesiástico, dichas élites de poder se establecerían en pequeñas y grades ciudades americanas, creando lazos de consanguinidad, de intereses familiares, económicos y políticos, lo cual, vincularía constantemente a peninsulares con americanos, determinando de la misma manera factores socio-económicos y privilegios oficiales.

Ante el creciente poder de la llamada élite de poder americana, y conocida mas comúnmente como criollos, el gobierno español abandonaría el consenso en cuanto a la administración de poder, y originaria así las Reformas Borbónicas, en impulso por recuperar la autoridad, administración y economía de los territorios de ultramar, para lo cual el estado colonial debería tomar medidas sobre la negociación burocrática, el poder institucional y el poder militar, para poder afirmar de esta manera su legitimidad y función en los territorios.

Las élites de poder, se habían constituido en el ejercicio de la burocracia, presentándose con deficiencias en la profesionalización y difusión de conocimientos al respecto del sistema de administración y leyes, los burócratas, constituidos mayoritariamente por terratenientes y comerciantes de poder local, habían establecido un ejercicio del cargo a la par de otras actividades como la administración de haciendas y la comercialización de mercancías, esperando sacar un provecho económico del ejercicio del puesto ocupado dentro de la administración, así como un ascenso social, en el reconocimiento como representantes del ejercicio del poder, lo que les permitiría la llamada limpieza de sangre en el establecimiento de lazos familiares, para insertarse así con mayor profundidad dentro de la élite de poder local.

Es de esta manera como la llamada élite de poder, entra en la discusión de la construcción de un proyecto ilustrado en el Virreinato de la Nueva Granada, el cual era promovido por una élite funcional, llevando a un choque con respecto a los intereses económicos del reino,

dejando resaltar además la puja por la defensa de la participación dentro del sector público, la cual argumentaría una condición y aptitudes sobre otros sectores, en un dominio, superioridad y existencia de cualidades.

Esta tarea de obtener un mayor desarrollo de la economía y el control de la administración marcaría el inicio de una nueva administración sobre los reinos de ultramar para la corona de España, y donde sus relaciones con la iglesia católica, serían replanteadas, en torno a lo que puede denominar la conformación de un nuevo tejido parroquial, virreyes, alcaldes y cabildos; se daría inicio a una puja por el control de la población y la consolidación de un nuevo sistema de administración, en el cual las órdenes religiosas, ya tendrían una mayor consolidación, siendo la iglesia misma, la ordenadora de la geografía política del virreinato, así como de la vida cotidiana y la mentalidad de los pobladores, gracias a la cedula de Felipe II donde, interpuso la evangelización de los pueblos, sobre la conquista militar de los mismos, permitiendo esto una distribución de las órdenes religiosas en la extensión del territorio de los virreinos de España.

Dicho replanteamiento de las relaciones Iglesia – Estado, toma importancia ya que eran muchas las comunidades religiosas que realizaban presencia a lo largo de la época colonial en el territorio de la Nueva Granada, la Orden de los Predicadores y la Compañía de Jesús, representarían las más importantes. Por un lado la Orden de los Predicadores o Dominicos, quienes se encargarían de difundir la enseñanza, contenida dentro de la filosofía escolástica, centrados en la rigurosidad del mantenimiento del evangelio dentro de los colegios y centros de enseñanza, como lo realizaran desde el año de 1580 cuando la O.P., fundaría la universidad Santo Tomas, y luego con la fundación en 1608 del colegio Santo Tomas en la ciudad de Santa fe, creándose de esta fusión el Colegio Universitario Santo Tomas.

Se debe tener en cuenta además, que la vida religiosa, y la práctica de los sacramentos, se encontraba como el eje principal de la vida de las poblaciones del virreinato, así como se mezclarían las celebraciones religiosas, con costumbres, indígenas y tradiciones españolas, gracias a los métodos utilizados por las comunidades y misiones religiosas, para impartir la enseñanza y participación dentro del cristianismo, cosa que se manifestaría como una muestra del alto poder social ejercido por la iglesia sobre la población, poder que se tendría que debatir a la hora de reestructurar el estado con las reformas borbónicas.

El peso de las comunidades religiosas y en especial el de Dominicos y Jesuitas, sobre instituciones sociales, como la educación, establece una importancia mayor del papel histórico de estas, ya que partir de hechos como la expulsión de los Jesuitas, las relaciones Estado Iglesia, en base al manejo de las instituciones educativas encuentra un tropiezo durante los años 1768-1779, surgiendo la confrontación entre Dominicos y la administración Española por el control de las instituciones educativas.

Se presentaría además un conflicto presentado por parte de las comunidades de Jesuitas y Dominicos, en torno al poder dentro el reino de España, tendría así implicaciones locales, viéndose reflejado este en la ciudad de Santa fe, donde estas dos comunidades, detentaban

el oficio de la educación, junto a la comunidad de San Agustín, la cual se abstuvo de participar en esta disputa, y en la cual el oficio de la enseñanza se viera fuertemente implicado, agravado por la aprobación de emisión de títulos de valor universal, en los cursos de los colegios universitarios de la orden de los Jesuitas, emitido por el papa Gregorio XV, en 1624, el cual fuera discutido por la comunidad de Dominicos ante el papa Urbano VIII, quien volviera a restringir esta tarea, favoreciendo a la comunidad Dominica, pero que sería derogado por el mismo para el año de 1634, a favor de los Jesuitas.

Dicha confrontación, implicaba la prohibición de universidades a doscientas leguas a la redonda donde se encontrara otra universidad, cuestión que implicaría el crecimiento del conflicto en la ciudad de Santa fe donde se encontrarían localizadas tanto las universidades de Dominicos, como de Jesuitas, y quienes además, se encontraban vinculando al sistema de enseñanza a la élite no solo local, sino provincial, debido al escaso número de colegios y universidades dentro de los territorios de la audiencia de Santa fe, para esto Jorge Tomas Uribe en su texto *Historia de la enseñanza en el colegio mayor del rosario 1653-1767*, nos puede llevar a un acercamiento más puntual sobre dicho conflicto, ya que realiza el análisis de los pormenores entre ambas comunidades a lo largo de los siglos XVII y XVIII.

La prolongación del pleito implicaría la creación de conflictos aun mas fuertes sobre todo por el carácter doctrinario y la presión sobre valores sociales ejercidos por la comunidades religiosas, teniendo en cuenta además, que estas se vincularían como educadoras y formadoras de la élite local y provincial del virreinato, en su gran mayoría de la audiencia de Santa fe, dado el reducido número de miembros partícipes de la garantía escolar, presentando de esta manera una presión sobre rivalidades, pugnas y decisiones entre miembros de la élite administradora de poder en la audiencia de Santa fe, trazando un esquema de relaciones sociales, donde las relaciones de parentesco y compadrazgo, alcanzan un protagonismo, en la conformación del cuerpo burocrático y administrador de poder y justicia dentro de la audiencia.

A todo esto se sumaría además, el peso de la metodología y planteamientos filosóficos y políticos, de los cuales eran partidarios tanto los individuos de la élite como las comunidades religiosas, creando una ruptura, ideológica e intelectual, en la cual los planteamiento de Fray Benito de Feijoo, considerado como intelectual de la ilustración española y perteneciente a la orden benedictina en San Julián de Samos, se destaca como catedrático en la universidad de Salamanca y Oviedo, claustros, claves dentro de la formación universitaria en el siglo XVIII, y que servirán como ejemplo en el proyecto de universidad de estudios generales reclamado por Moreno y Escandón para 1767, dando muestra esto como los planes de estudio, así como la instrucción, estarían altamente dotados de una base filosófica, que permease el pensamiento, las actitudes y las concepciones de la acción de los individuos, tarea realizada dentro de las aulas de los colegios de San Bartolomé y Santo Tomas, para mediados de siglo XVIII.

En medio de esta disputa religiosa, surgiría la esencia del pensamiento ilustrado en la Nueva granada, de la mano del pensamiento reformista ilustrado de Feijoo, en su rechazo

al tomismo y la escolástica, haciendo frente principalmente a la metodología y proyecto educativo impartido desde los claustros Dominicos, propugnando por la necesidad de un ciudadano libre en la república de las letras, convirtiéndose este en el centro del proceso ilustrado español y latinoamericano.

2. INSTRUCCIÓN, CONTROL Y CONFLICTO SOCIAL.

La propuesta de Moreno y Escandon para el Virreinato de la Nueva Granada en 1768, sobre la necesidad de una universidad y estudios generales, obedece a la necesidad de fortalecer el espacio educativo tanto primario como universitario, la creación de bibliotecas, ejercer una traducción de textos e impresión de los mismo por deficiencias en su circulación, así como de lograr una producción intelectual que había estado frenada al no darse la promoción de títulos de grado por las instituciones educativas, se convierte en el punto de partida para el proceso de ilustración en el territorio de la Nueva Granada, en esta tarea de Moreno y Escandon, encuentra el ejercicio propio del estado con la cultura al proponer un manejo de la educación por parte de la corona española, quitando este ejercicio a las ordenes religiosas, acorde al postulado de la ilustración de Diderot, donde la base de ilustración de la sociedad, esta en su capacidad de producción intelectual, y circulación cultural¹.

El proyecto de universidad de Moreno y Escandon, quien por tarea conferida por el rey de España, establece el estudio y justificación de la necesidad de formar una élite de conocimientos de la ilustración y la ciencia moderna, da inicio a establecer en primer lugar las universidades en las ciudades principales, contrario a la tradición europea y de algunas universidades americanas donde se encontraban al rededor de grandes centros con capacidad económica, debido a la escasez de sitios de población mineras, agrícola y comerciantes, dada la precariedad productiva del Virreinato, subrayada por Moreno y Escandon, en su relación con respecto a la capitanía de Caracas y la audiencia de Quito².

La preocupación de Moreno y Escandon alrededor de conseguir un mayor progreso del reino a partir de la transformación y eficiencia del mismo, encuentra en la necesidad de instruir la juventud en sana doctrina y verdaderos fundamentos de ciencias con el fin de desterrar de las tinieblas de la ignorancia, para el acertado gobierno de las repúblicas y felicidad de los reinos, gloriándose los monarcas de apandillarse protectores de los sabios y pregoneros de sus alabanzas, se convence, omitiendo otras muchas, que en este Virreinato de la Nueva Granada se hace del todo necesaria una Universidad Publica³.

Es claro que Moreno y Escandon plantea con el proyecto de erección de universidad, el ideal ilustrado por medio del cual, es conveniente alanzar un progreso intelectual y social a partir del proceso de instrucción de saberes y ciencia, lo cual hace planteado desde la conceptualización de la Ilustración, nos remite directamente a la idea de Modernidad, y se plantea mas clara-

¹. Dennis Diderot, Cartas sobre el comercio de libros (Buenos Aires: FCE. 2003)

². Francisco Antonio Moreno y Escandón, Indios y mestizos de la Nueva Granada a finales del siglo XVIII (Bogotá: Banco Popular, 1985)

³. Francisco Antonio Moreno y Escandón, Proyecto para la erección en la ciudad de Santa fe de Bogotá de una universidad de estudios generales (1768). *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 41-42 (1989-1990): 218

mente como el proceso de Ilustración y Modernidad dentro del Virreinato de la Nueva Granada, dirigido desde la Audiencia de Santa fe, y que hoy esta comprendida en buena parte por el territorio de la República de Colombia. Entonces surge así la pregunta si aquel proceso de modernidad, impulsado desde el virreinato ha podido tener algún efecto en la construcción de la nación colombiana, o si logró difundirse mas allá de los documentos oficiales emitidos por la administración española.

Este dominio de la irracionalidad, en un intento por el logro de un desarrollo económico, como lo plantearía en principio Moreno y Escandón⁴, con el apoyo del virrey Manuel Guirior, con quien se traza el objetivo de encontrar un progreso y mejoramiento económico en los territorios del reino, en el establecimiento de un sistema educativo, conformado por bibliotecas, universidades y colegios, con el apoyo económico fundamental del reino, donde la ciencia, tecnología y eficiencia, encuentran su función como organizadoras de la sociedad⁵.

⁴. Francisco Antonio Moreno y Escandón Proyecto para la erección, 207-214

⁵. Francisco Antonio Moreno y Escandón, Proyecto para la erección, 207-214

Para esto el proyecto de universidad de estudios generales contiene, la abolición de la cátedra de filosofía desde los parámetros de la escolástica, planteamiento una enseñanza de las humanidades desde una aproximación de la estética, además de la enseñanza de la geografía, botánica, medicina, matemática, física, el estudio de la política, el estado, la creación de un plan de estudios para mujeres, y la necesidad de la autonomía de las instituciones educativas, a través de la necesidad de establecer una elite de dirigencia administrativa, mediante el fomento de estudio de las ciencias, instruyendo la juventud, y adornando el reino con sujetos capaces de aliviar la republica y el gobierno, en una Universidad Publica, creada bajo las mismas reglas y fundamentos que las universidades de Lima y México.

De esta manera se aceleraría el proceso de creación de planes y programas que promovieran la ciencia y la técnica en los nuevos territorios, con el objeto de lograr plenamente la transformación de la administración española, una eficiencia en el ejercicio de la economía y el poder, así como de establecer una élite de administración pública perfectamente instruida.

El progreso científico y técnico, se convertiría en el ideal tanto de la ilustración como del reino de España, como herramienta necesaria para el crecimiento y progreso, para lo cual, el progreso materia e intelectual, sería apetecido además por la aristocracia, la élite local criolla que vería en este ideal de la ilustración, la herramienta necesaria para un mantenimiento de su estatus y crecimiento económico, en el ejercicio de la actividad burocrática, llevando a la participación dentro de los planes de estudio, comisiones, y proyectos científicos desarrollados por la corona española.

Específicamente en el Virreinato de la Nueva Granada surge como impulso para la administración del reino de España, la ilustración, llevada de las manos de la educación como principal componente, y dirigida a la formación de sectores sociales, preparados en conocimientos técnicos y científicos, cuyas labores serian ejercidas con mayor eficiencia y rentabilidad, para conseguir así mayores rendimientos dentro de la economía de la

administración española. Así el componente del proceso ilustrado en los territorios de la Nueva Granada, estaría dirigido a construir escenarios adecuados para la difusión como universidades, escuelas y bibliotecas, escenarios cuya administración estuviera por fuera del control de cualquier comunidad religiosa, argumentando como, si no se omitiera la iglesia de esta labor, “no se lograría el objeto de su creación, sino llevando a producir un perjuicio publico”⁶.

De esta manera la corona española, luego de establecer una evaluación por menorizada sobre la situación de sus colonias, encuentra como se requieren con urgencia medidas drásticas en la organización y administración del estado español. Para lo cual considera necesario una re-apropiación de los territorios con mayor presencia dentro de la administración y la vida cotidiana, luego de observar como sectores locales, encontraban un manejo de los recursos de la administración, así como del ejercicio del poder, por fuera de los intereses de la corona, además de ver como la legitimidad del rey, estaba llevada a un segundo plano, gracias al poder adquirido con el pasar de los años por parte de la iglesia católica, la cual representada en diferentes comunidades religiosas, ejercía un control sobre la vida publica y privada de los pobladores y sus territorios.

La promoción de la universidad publica y de estudios generales realizada por el fiscal Moreno y Escandon, respaldada además por la junta de la Real Audiencia y la Junta de Extrañamiento, compuesta por Pedro Mesías de la Cerda, el conde de Aranda, y Francisco Silvestre en 1771, estaría comprendida a partir de la relación sobre el uso de los bienes extrañados a la comunidad jesuita en el año de 1768, además de defender la existencia de una Universidad y Estudios Generales en la ciudad de Santa fe, universidad que contaría con el manejo directo de la autoridad civil, y la corona española, como única entidad capaz de dirigir instituciones de tipo educativo, ante la disidencia de entidades en la ciudad de Santa fe, señalando por parte de fiscal Moreno y Escandon, como ha surgido una relación de distancia y contradicción, con la comunidad de Santo Domingo, la cual hace frente para impedir el funcionamiento de la universidad publica, ya que esta era la propietaria de otra institución de educación, pero que presentaría deficiencias en la regularidad de sus estudios, así como de conferir títulos de grados.

El fiscal señala además cómo en la audiencia se presenta la deficiencia no sólo de universidades, sino de escuelas y seminarios, de acceso a los particulares, en los cuales además se presenta el problema de la imperfección y escasez de conocimientos impartidos, haciendo referencias superficiales a las ciencias, contando con una ignorancia radical y esencial en lo que tiene que ver con conocimientos, debido a la ejecución de cátedras por parte de seminaristas regulares, y la deficiencia de profesores capaces, que han logrado investiduras por un simple grado, mas no por la construcción de una rigurosidad académica. Dicho problema en la aptitud y la capacidad del componente docente, es según el fiscal, el producto de individuos cuyos honor de doctor ha sido logrado gracias a una presencialidad mínima, pero sin alguna rigurosidad, estudio, talento y suficiencia para prepara algún tipo de litera-

⁶ Francisco Antonio Moreno y Escandón, Segundo memorial del Fiscal Moreno y Escandón para ratificar y defender su proyecto del año anterior sobre la necesidad de la fundación de la universidad pública y estudios generales en la ciudad de Santa fe. Santa fe, 2 de Diciembre de 1769.

tura, que los pueda distinguir, promoviéndose así como maestros de nuevas generaciones, en medio de la ignorancia y la inutilidad de la persona misma, dándose como formadores de nuevas generaciones en la ignorancia y la inutilidad.

Los daños, como lo señala el fiscal Moreno y Escandon, encuentran en la falta de método y desorden visto en los colegios y conventos religiosos, en un aprendizaje deficitario de áreas, cuyos fundamentos ignoran, tanto los estudiantes, así como sus celebres profesores, careciendo así de algún tipo de autoridad para el ejercicio de la educación, por parte de las comunidades religiosas, las cuales en su papel evangelizador, no han tenido mas que, convertirse en administradoras de grados de acuerdo no a conocimientos, sino a recursos aportados para la aprobación de dichos títulos o cartones, en una aprobación mediocre de estudiantes con un mínimo o inexistencia de conocimientos, pero estableciendo con los grados un estatus social y un privilegio a todo aquel que cuente con la cantidad de dinero para poder obtener un grado.

Se señala además cómo la comunidad de Dominicos, que aún luego de la expulsión de los Jesuitas de Santa fe, ejerce el derecho a conferir grados, se encuentra como protagonista de todos estos males dentro del proceso de educación, ya que como institución de educación de tipo privado, abusa y produce danos dentro de la tarea que ejerce de manera única en la ciudad de Santa fe, y para lo cual se señala, la necesidad de una educación publica, la cual, ejerza la labor con orden en las escuelas, así como en universidades, las cuales colaboren con fundamentos en ciencias, alimentando las esperanzas de otras generaciones, mediante el incentivo al estudio.

La utilidad de las instituciones de educación, así como de la creación de una Universidad y Estudios Generales, es señalada por Moreno y Escandón, como la herramienta necesaria para poder desterrar de las tinieblas y la ignorancia a la población de la Real Audiencia, ya que al contrario de Quito, la ciudad de Santa fe no cuenta con universidad publica, lo cual ha producido por demás, un problema en el ejercicio del buen gobierno, y la felicidad del reino, apoyándose además en la Real Cedula del Consejo de Castilla, donde se señala el fomento a las letras por parte de la autoridad del reino de España, que haría glorioso el reinado, en el destierro de la ignorancia de sus territorios.

Esta petición del fiscal Moreno y Escandon, además esta dada en términos de advertencia al propio reino de España, sobre el peligro que se podría estar corriendo si se dejase a la comunidad de Santo Domingo, con el control del ejercicio de educar en la audiencia, ya que se entorpecería el oficio de la reorganización del estado, así como se crearía un perjuicio al publico, al impedir la llegada de la ciencias y conocimientos, que promoviesen un mejor desarrollo de las instituciones y los oficios en el reino, para lograr consigo un mejoramiento en la economía y los rendimientos de la corona en dichos territorios.

El fiscal aclara como las comunidades religiosas, y en especial la de los Dominicos, realizan una benéfica labor dentro de la población del reino, y cuya tarea es agradecida, pero subraya como la enseñanza de profesiones y muchas ciencias, esta terminantemente prohi-

bida dentro de su aulas, ya que realizan una labor contraria a la doctrina de Santo Tomas, censurando y prohibiendo el estudio y enseñanza por parte de los religiosos de áreas como la jurisprudencia, la física y demás áreas consideradas profanas, prohibiendo la enseñanza y el aprendizaje de todos aquellos adelantos de la universidad en otros lugares del reino de España, y Europa, declarando la ilicitud de la enseñanza de facultades, ciencias y cátedras, llevando a ser amenazados todos aquellos cuya relación se de con dichas áreas, con actos de ex-comunión, todo esto justificado en la idea de lo mundano, contenido dentro de los textos e ideas procedentes de ciencias o áreas no aceptadas por la comunidad de los Dominicos.

Para el año de 1769 tanto la orden de los Predicadores, como la comunidad de Franciscanos ubicadas en la ciudad de Santa fe, y quienes eran partícipes de la instrucción pública a partir de cédulas reales y todo un componente jurídico del imperio español, emprenden una defensa ante lo que ellos consideran, ofensas, mentiras y falsos testimonios emitidos por el fiscal Moreno y Escandon, en su proyecto de Universidad y Estudios Generales para la ciudad de Santa fe.

Esta posición de defensa del proyecto de universidad y estudios superiores por parte del fiscal Moreno y Escandon, encuentra una defensa emitida por Fray Jacinto Antonio Buenaventura, de la Orden de los Predicadores, respaldado por el arzobispo fray Manuel Agustín Camacho y Rojas O.P., representante de la élite Neogranadina, quienes ven una violación al derecho de la Universidad Santo Tomas, la cual tiene la potestad única de emitir títulos y grados a la población en la Provincia, así como una calumnia en contra de la orden de los predicadores, maculando el honor y la buena reputación de esta en la provincia, en una negligencia cruel contra la iglesia misma, además de discutir las herejías planteadas por Moreno y Escandon, Mutis y otros, sobre la enseñanza de la matemática, las teorías de Copernico, Bauguer, Godin y Newton⁷.

⁷ Fernán González Suárez, Memoria histórica sobre Mutis y la Expedición Botánica (Quito: Imprenta del Clero, 2ª. ed., 1905): 13

En este orden de ideas, Fray J.A. Buenaventura, O.P. Como procurador de la provincia de san Antonio del Virreinato de la Nueva Granada, emite una serie de conceptos sobre la justificación de la existencia y función de la universidad Santo Tomas, el estado de los estudios en el Nuevo Reino de Granada, la idoneidad y cobertura de los estudios en la Universidad Santo Tomas, la relación de la Orden de los Predicadores con otros clérigos, la reivindicación de la Orden de los Predicadores en el Virreinato, el papel de la Orden con los Indígenas, la relación con otros estudios, la defensa del clero y la intención real del Fiscal Moreno y Escandon en esta causa.

3. REFORMA Y CONFRONTACIÓN POR EL PODER.

La burocracia y las relaciones de consanguinidad, marcarían así de forma trascendental los proyectos y reformas sobre la administración colonial española en el virreinato, especialmente en la audiencia de Santa fe, donde una política dirigida a la re-organización, eficiencia y modernización de la nación, que permitiría insertar a la colonias americanas dentro de la economía peninsular, y así a España dentro de la economía del naciente capitalismo.

La tarea iniciada por el fiscal Moreno y Escandon, y que vendría a ser fortalecida con el nombramiento del regente Gutierrez de Piñeres, quien desde su llegada encuentra una relación de aspereza, con la élite de poder, la cual es identificada por el Gutierrez de Piñeres como el régimen de los cinco cuñados, a la hora de revisar la situación fiscal del virreinato y específicamente el Tribunal de Cuentas, el cual estaría compuesto por el control de Manuel Bernardo Álvarez quien a partir de lazos de compadrazgo y matrimonio ejercería un control sobre cargos, atribuciones y decisiones del poder de la Real Audiencia de Santa fe.

Don Manuel Bernardo Álvarez del Casal, esposo de Josefa del Casal y Freyre, y hermana del Oidor Benito del Casal y Freyre, hijos de Manuel Benito del Casal quien se desempeñaría como Corregidor de Tunja, Gobernador de la Capitanía de Maracaibo, casado con Leonor López de Rojas y León, hija del Teniente Capitán del Tribunal de Inquisición de Tenerife.

El Oidor Benito Casal, casado con una de las hijas de Manuel Bernardo Álvarez, quien casaría a sus hijos e hijas con importantes individuos detentadores de poder a nivel local y provincial, entre estos a Bárbara con Manuel de la Revilla, Oficial Real del Tribunal de Cuentas de Santa fe; otra de sus hijas con José López Duro, Ordenador del tribunal de Cuentas; Catalina, esposa de Vicente Nariño y Vásquez Contador del Tribunal de Cuentas (padres de Antonio Nariño); Joaquina, esposa de Manuel García de Olano, Administrador de Cuentas de Aguardiente de Mompos; Manuel Bernardo, quien se desempeñaría como contador del tribunal de Cuentas de Santa fe, contador de la Real Casa de la moneda de Popayán y contador Mayor del tribunal de Santa fe en 1820, llegando a ser miembro de la Junta Suprema de Gobierno, firmando el acta de independencia, entre otros cargos, casado con Josefa Lozano de Peralta, hija del Marqués de San Jorge y hermana de Jorge Tadeo Lozano; Juan Nepomuceno quien se desempeñaría en el Cargo de Factor de Tabacos de la Ciudad de Pamplona quien entablaría matrimonio con María Juan de Dios Villamizar y Gallardo hija de Juan Antonio Villamizar Peña Teniente Corregidor de Pamplona y de la familia de fundadores de Cúcuta.

Así la extensión de poder de la familia Álvarez del Casal se comprendería desde el centro de la real audiencia, hasta los mas importantes centros económicos del virreinato, extendiéndose hasta la capitanía de Cartagena y la audiencia de Quito, en una muestra de ejercicio de poder y linaje, practica común no solamente en este territorio, sino común dentro del establecimiento de redes de poder a lo largo de la historia de la humanidad.

La situación de la familia Álvarez no era la única, el esfuerzo por mantener relaciones de consanguinidad y el afán por el posicionamiento socio económico, es identificado dentro de cuatro linajes dominantes de la Santafé del siglo XVIII, donde encontramos también a Josefa Gonzalez, Jorge Miguel Lozano de Peralta y Bernardo del Casal (hermano de Josefa del Casal), como cabezas de cada uno de estos, y cuyas relaciones se estrecharían por medio del matrimonio y el padrinaje, fortaleciendo los vínculos económicos y el poder de dichas familias.

Es importante resaltar la relación de vinculación explorada por Jairo Gutiérrez Ramos, en su texto, el mayorazgo de Bogotá y el Marquesado de San Jorge⁸, donde explora de manera sistemática las relaciones de parentesco entre la familia de Jorge Miguel Lozano de Peralta y Varaes, la cual establecería cadenas endogamias para el cuidado del linaje y la riqueza.

⁸. Jairo Gutiérrez Ramos, El mayorazgo de Bogotá y el marquesado de San Jorge. Riqueza, linaje, poder y honor en Santa Fe, 1538-1824 (Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 1998)

Es de resaltar cómo el fiscal Moreno y Escandon, se encuentra además dentro de esta participación del cuidado del linaje, al establecer matrimonio con María Teresa Isabella y Aguado, hermana del canónigo y ex-rector del Colegio de San Bartolomé, José Antonio Isabella, y quien le prestara una importante ayuda para su asenso a al hora dentro de la élite de poder, de Santafé al ser escogido como asesor jurídico de la Curia, y abogado de la Real Audiencia. El Fiscal además estratégicamente al intentaría fortalecer sus relaciones con dicha élite, al vincular por medio de matrimonio a su hija Maria Francisca con Pantaleón Gutierrez y Díaz de Quijano reconocido como el Patriarca de la Sabana.

La composición del poder local en el virreinato de la nueva granada, sus audiencias y capitanías, respondería de la misma manera como se ha logrado establecer para otros caso del continente americano, donde el llamado liderazgo de la sociedad, está enfocado a grupos restringidos, tal y como lo plantea Pareto desde su análisis de la Elites. Funcionarios públicos y grandes propietarios, hombres de letras o como se les denomina hoy en día intelectuales y religiosos, ejercieron en su momento un alto grado influencia sobre las decisiones, asignación y aplicación de recursos de la administración publica, logrando establecer una hegemonía y dominio sobre la sociedad general, con acciones que lograrían establecer consecuencia sobre el futuro de la sociedad Neogranadina de la segunda mitad del siglo XVIII.

La capacidad de control y liderazgo ejercido por dicha elite, que coincide con lo que se ha establecido como una elite de gobierno, esta profundamente respaldada, en las características de organización social, donde la institución en este caso de administración colonial se encuentra débilmente aceptada, rivalizando con un peso mayoritario y favorable ejercido por parte de las instituciones religiosas, las cuales condicionarían, las relaciones sociales.

Vale la pena aclarar como dentro de la existencia de los dos tipos de élites definidas ya en el primer capítulo según la consideración de Pareto, en el virreinato, podemos identificar la existencia de una élite de gobierno, a la cual se le ha denominado según la historiografía élite criolla neogranadina, compuesta por funcionarios locales, grandes propietarios criollos, religiosos y algunos individuos que han recibido el nombre de intelectuales, surgidos de las instituciones creadas por esta misma élite, los cuales han logrado establecer un carácter protagónico, al ser considerados como intelectuales de la Nueva Granada y los precursores del proceso de independencia.

Esta élite de gobierno constituida en torno al fortalecimiento de los lazos de consanguinidad y compadrazgo con las principales familias santafecinas, para el caso de la audiencia de Santa fe, se encontrarían como centro de poder en la Real Audiencia, siendo atesoradas

por familias e individuos provinciales, quienes vieran en el establecimiento de relaciones matrimoniales, la manera de poder ingresar a los círculos de poder de la Real Audiencia.

De esta manera podemos indagar sobre de que manera y quienes se constituyeron dentro del proyecto de ilustración contenido a su vez en el trabajo reformador Borbónico, ocupando todo tipo de cargos de poder burocráticos y religiosos, promoviendo y enfrentando a su vez el primer intento de modernidad del hoy territorio colombiano, dejando además una marca profunda dentro de la configuración del llamado proceso independentista.

El proyecto promovido por la corona Española, y encomendado a Moreno y Escandon, se comprendería finalmente como una tarea de planeamiento de doce años, en los cuales se puede encontrar un rastro de documentación en defensa, corrección y afirmación de dicho proyecto, llevando en un momento a ilusionar en la idea de una ilustración en la Audiencia de Santa fe, en continuación con el desarrollo de políticas de educación establecidas en la península y los otros virreinos americanos.

Dicho trabajo no se quedaría mas que en el propósito de secularizar la educación, e incluir de manera revolucionaria el manejo de nuevas metodologías de educación, las cuales permitirían el ingreso de letras, ciencias y artes, en pleno esplendor del enciclopedismo, la ilustración y la modernidad europea, enfrentando de manera enfática un pensamiento enraizado por poco mas de dos siglos de trabajo realizado por la orden de los Dominicos, quienes de alguna manera representaban para ese entonces mediante su profesión de fe, los valores, costumbres y tradiciones de la sociedad neogranadina.

El peso de la religión católica y la filosofía escolástica, enfrentarían los planteamientos de Moreno y Escandon, la tradición suarista y la influencia de la educación jesuita, atacaría la posición del escolasticismo, el cual lucharía por mantener el control sobre el sistema de enseñanza, evidenciando así un proyecto intelectual moderno de los Jesuitas, en lo que se podría denominar una ilustración Católica, la cual en su trabajo llegaría convertirse en consejera de la corona española, dada su influencia en la formación de ministros y funcionarios en el proceso reformador Borbónico.

La Real Audiencia de Santafé y su provincias se entenderían dentro de la confrontación Jesuita y Dominica durante los siglos XVI a XVIII, contribuyendo con sus pobladores a la permanencia de dicha confrontación, gracias al papel de formador educativo y sacramental ejercido por estas comunidades y fortalecido de manera directa por que jugarían las familias dentro de la población al construirse como elites de gobierno local y provincial, por el hecho mismo de ser estas dos comunidades las que detentaran el ejercicio de formación de funcionarios y clérigos, en sus conventos, colegios y universidades, distribuyéndose estos grupos desde la periferia de la Real Audiencia hasta el centro, como lugar que posibilitaría la realización de dicho trabajo, construyendo de tal manera una red de relaciones a lo largo y ancho del territorio, que se afianzaría con el tiempo.

El trabajo realizado por parte de la Corona Española en relación con la política de educa-

ción, estaría dispuesto a la creación y reestructuración de la universidad, en especial a la creación de la universidad pública, proyecto que como vimos estuvo dirigido por Moreno y Escandon, quien como Director Real de Estudios, se entendería en pequeños grupos familiares, quienes con minorías de poder local, ven en el fortalecimiento de sus relaciones familiares y la posibilidad de perpetuar y acrecentarse de manera política y económica, logrando involucrarse en los diferentes órganos de poder, ejerciendo un papel protagónico en la toma de decisiones, de todo orden que provocarían consecuencias de tipo local y nacional, afirmándose así como individuos, debido a una serie de circunstancias de tipo histórico, dando con esto un carácter protagónico en el ejercicio del poder, como un grupo separado y minoritario, el cual estaría beneficiado en la toma de decisiones, asignación de recursos y ejercicio del poder.

La concentración del poder por parte de los sectores dominantes, ha originado históricamente una mirada a lo que se denomina oligarquía, la cual se compone por sectores de la elite local, en el ejercicio del poder, las cuales han actuado de manera influyente en la producción de riqueza y de poder, constituyendo y dirigiendo las posibilidades económicas, políticas y culturales de una sociedad, permitiendo así consolidarse de manera mucho mas tranquila dentro del ejercido del poder.

Se puede observar además como el establecimiento vínculos familiares, dirigido a la concentración del poder, se encuentra dentro de la búsqueda de una mayor libertad dentro de su accionar por parte de la elite de gobierno, la cual observa como la capacidad del ejercido del poder le ofrece mayores posibilidades de desenvolvimiento y crecimiento económico, obligando por lo tanto a otros sectores de poder a vincularse de manera directa con actitudes de la burocracia, pero este propósito estaría dirigido a la defensa de intereses particulares de esta elite de gobierno, la cual vería en el ejercicio de la elite funcional, españoles, un enemigo para la realización de sus objetivos, de aquí que la centralización de poder por parte de la corona española, llevaría a la explosión de actitudes en torno a el mantenimiento privilegios socio-económicos, el mantenimiento de un monopolio de la autoridad político administrativa, y la defensa de convicciones religiosas.

El papel de las llamadas elites dentro de un espacio y tiempo definido se puede observar en la relación que estas derivan, que esta implícita en la generación de alianzas familiares, las cuales están constituidas en espacios cercanos, y en la constitución de matrimonios y relaciones de compadrazgo, las cuales permiten un acceso al establecimiento de relaciones económicas y políticas mucho mas fuertes, dirigiendo esto a el fortalecimiento de poder real de los individuos y sus familias, que permitirá un ascenso social, burocrático y una idea de dominio, sobre la sociedad en general, gracias a su ejercicio del oficio de la administración pública.

El hecho de encontrar un sector de la sociedad dominante y a la cabeza del llamado proceso revolucionario, ha sido vinculado con la evolución ideológica, la transformación en las mentalidades y la proyección social, heredada de la llamada ilustración neogranadina, iniciada en el siglo XVIII, como una de las estrategias de la administración española por la

búsqueda del progreso en los territorios dominados. En este punto los sectores dominantes de la sociedad configurados al rededor de los que se puede denominar una elite de gobierno, ejercieron el liderazgo político del proceso independentista, una elite compuesta por aristocracias criollas, nutridas del establecimiento de redes de poder en ciudades y regiones del virreinato.

Esta elite de gobierno, valorada comúnmente como una aristocracia criolla, se encargaría de establecer el control sobre el poder político, la economía y la religión, en un dominio completo de la sociedad del Virreinato de la Nueva Granada, llevando a un brutal choque de consecuencias inesperadas para la península en su trabajo de retoma de control sobre la administración del virreinato, obstaculizando la tarea reformista, y el ingreso a la modernidad, definida como el desarrollo económico y técnico, de la nación, que le permitiría una consolidación a la corona española como nación, potencia económica, centralización del poder y ampliación de la ciudadanía.

La característica arcaica de la sociedad neogranadina, o llamada aristocracia criolla, esta dado por su constitución como una sociedad de interés agrarios y mercantiles, cuya hegemonía se mantiene por medio del fortalecimiento de las relaciones de linaje, las alianzas matrimoniales, con familias de poder local, provincial y prominentes burócratas recién llegados al virreinato, llevando a construir un monopolio sobre el poder formal, tanto en la administración del poder, como en el control de haciendas, minas, comercio y transporte,

Es de esta manera que la incidencia de las reformas borbónicas, y su objetivo por el alcance de la modernización del estado, esta truncado por un trabajo de cohesión realizado por parte de la elite de gobierno neogranadino, la cual observa a los Borbones como el enemigo, frente a sus objetivos de consolidación del poder, significando esto una resistencia constante, en la cual la el fortalecimiento de los vínculos familiares jugaría un papel importante.

La importancia de la construcción de alianzas familiares esta constituida en primer lugar, sobre la concentraron y acumulación de sectores de producción económica, y en segundo lugar, en lo que se denomina en el mantenimiento de una pureza de sangre, una diferenciación social y racial ascendente. Permitiendo así una persistencia de familias, en torno a temas de Capital y Poder, lo que permitiría indagar sobre la permanencia o no de esta elite en el poder, al estar constituida en una revitalización y reciclaje familiar, sin perder una hegemonía en el poder, desplazando en este caso una elite funcional, compuesta por funcionarios españoles, y por tanto relegando un proyecto de modernización de la sociedad.

La manera en como se presenta esta elite de gobierno, podría relacionarse como una oligarquía, la cual presenta un papel de dominación como grupo estático, en una permanecía histórica sobre el conflicto social y político, fortaleciendo sus relaciones interfamiliares, en casos de crisis económica y política, aglutinando aun mas los sectores dominantes, como un bloque hegemónico, llevando a la mostrar como la llamada “independencia y el proceso revolucionario de la Nueva Granada”, no representa un proyecto modernizante, siendo nada mas la estructuración de una elite al rededor de vínculos entre tierra, poder y

matrimonio.

El papel de las llamadas elites dentro de un espacio y tiempo definido se puede observar en la relación que estas derivan, que esta implícita en la generación de alianzas familiares, las cuales están constituidas en espacios cercanos, y en la constitución de matrimonios y relaciones de compadrazgo, las cuales permiten un acceso al establecimiento de relaciones económicas y políticas mucho mas fuertes, dirigiendo esto a el fortalecimiento de poder real de los individuos y sus familias, que permitirá un ascenso social, burocrático y una idea de dominio, sobre la sociedad en general, gracias a su ejercicio del oficio de la administración publica.

De esta manera se generaría la concentración de la riqueza y el poder, en la sustentabilidad y legitimidad de un proyecto político, cuyo único fin estaría en la defensa de los privilegios de un sector en particular, debilitando de esta manera una efectiva inserción del modelo de nación y modernidad, y en un rechazo a la transformación y el proyecto de liberalización de la sociedad, permitiendo además que aquella oligarquía se pudiera adaptar a nuevos patrones de transformación social, en una mayor edificación de ejercicio del poder, así como logrando una mayor influencia social, que debilita las concepciones de cambio y progreso.

Se debe anotar que la exclusión del monopolio del poder por parte de la elite de gobierno criolla, obedecía directamente a la necesidad de eficiencia y racionalidad, expuestos por los Borbones, al encontrar un aparato de administración corrupto, inútil y deficiente, el cual había servido como único medio para la satisfacción y usufructo de familias locales, quienes demuestran de esta manera sus carácter individualista, corrupto y arcaico, en el cual las familias americanas se interponían a la aplicación de medidas antes de examinar sus consecuencias reales, visto esto en la persecución establecida por el poder de la familia Álvarez sobre la figura del fiscal Moreno y Escandon y el regente Gutiérrez de Piñeres, quien fuera el mas odiado por el movimiento Comunero, dirigido entre otros por Fray Gregorio Arcila O.P. y Manuel García Olano, miembro de la familia de los Álvarez, logrando la transferencia del fiscal a Lima, sustituyendo el plan de estudios del fiscal, una vez este fue transferido de virreinato.

OBRAS CITADAS

Diderot, Dennis. Cartas sobre el comercio de libros, Buenos Aires: FCE. 2003

González Suárez. Fernán. Memoria histórica sobre Mutis y la Expedición Botánica, Quito: Imprenta del Clero, 2ª. ed., 1905

Gutiérrez Ramos, Jairo, El mayorazgo de Bogotá y el marquesado de San Jorge. Riqueza, linaje, poder y honor en Santa Fe, 1538-1824 Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia, 1998

Moreno y Escandón, Francisco Antonio. Segundo memorial del Fiscal Moreno y Escandón para ratificar y defender su proyecto del año anterior sobre la necesidad de la fundación de la universidad pública y estudios generales en la ciudad de Santa fe. Santa fe, 2 de Diciembre de 1769.

Moreno y Escandón, Francisco Antonio. Indios y mestizos de la Nueva Granada a finales del siglo XVIII, Bogotá: Banco Popular, 1985

Moreno y Escandón, Francisco. Proyecto para la erección en la ciudad de Santa fe de Bogotá de una universidad de estudios generales (1768). *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 41-42 (1989-1990) 207-214

Díaz Vásquez, Rafael Francisco, “El fracaso del proyecto ilustrado y la victoria de las élites santafecinas. 1776-1811”, *Historia 2.0*, 1 (2011): 8-24. Disponible online en: <http://historiaabierta.org/historia2.0/index.php/revista/article/view/3>

Recibido el 30 de noviembre de 2010

Aceptado el 23 de febrero de 2011

LA EDUCACIÓN MILITAR EN EL EJÉRCITO DEL ESTADO SOBERANO DE PANAMÁ: UN ÍNDICE DE UNIDAD Y ORGANIZACIÓN

Dayana Angelica Rueda Caceres

Historiadora Universidad Industrial de Santander; Estudiante séptimo semestre de Filosofía UIS; Tecnóloga en Gestión Administrativa y estudiante del máster en Historia de América Latina de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla-España.

En este artículo se busca puntualizar los aspectos mas relevantes de la Educación Militar en todas sus áreas, impartida durante la segunda mitad del siglo XIX en el Ejército del Estado Soberano de Panamá, a partir del análisis de las Escuelas y Colegios militares fundados en el Estado y por el Gobierno Central en Bogotá, la lectura de los manuales dirigidos a quienes componían el Ejército ya fueran de la Oficialidad o de la Tropa y las Resoluciones, Circulares y Decretos complementarios que reglamentaron la vida castrense. De esta manera, se intenta en estas cortas líneas de este artículo, describir, argumentar, generalizar y explicar históricamente este ítem, analizando la educación teórica, la formación y la disciplina impartida a los militares del Istmo.

This paper seeks to point out the most relevant aspects of military education in all areas, given during the second half of the nineteenth century in the Army of the Sovereign State of Panama, from the analysis of Schools and Colleges based on the state military and the Central Government in Bogota, reading the manuals for those who made up the army and were of the official or the Troop and Resolutions, Circulars and supplemental decrees regulated the military life. In this way, we try in these few lines of this article, describe, argue, generalize and explain historically this item, analyzing the theoretical education, training and discipline the military provided the Isthmus.

Palabras Claves

Educación militar, Estado Soberano de Panamá, Ejército

Key Words

Military education, Sovereign State of Panama, Army

¹. Por citar algunas obras que pasan por alto características específicas de los Ejércitos regionales de mediados de siglo XIX durante la experiencia federal, citaremos a manera de ejemplo la obra de Elsa Blair Trujillo titulada “Las Fuerzas Armadas, una mirada civil”, en donde la autora afirma que los Ejércitos de los Estados Soberanos son consecuencia de la carencia de poder estatal centralizado y fuerte. Según Blair, fueron Ejércitos muy pobres, temporales, sin una adecuada formación, mal equipados, sin autonomía institucional, al servicio de los intereses de partidos políticos, caudillos o autoridades civiles y en donde su componente humano era ascendido por padrinozgo político o lazos de parentesco; La obra de Adolfo León Atehortua y Humberto Vélez en 1994, titulada “Estado y Fuerzas armadas en Colombia.” En esta obra los autores se refieren a los Ejércitos de la segunda mitad del siglo XIX como ejércitos muy pobres, fracasados en su intento de profesionalización, señalándolos como montoneras que operaban como base armada en cada uno de los Estados Soberanos, desconociendo casi por completo el proceso emprendido por ellos durante este periodo federal. De esta manera, creemos, enfatizan poco en los ejércitos de estos Estados Soberanos y en cambio realizan una generalización sin cuidado y sin tener cuenta como ya se dijo, los casos de los ejércitos regionales.

Un artículo no es suficiente para un tema tan extenso, sin embargo, en las subsiguientes líneas, se intentará mostrar brevemente a través de la educación impartida, que el Ejército del Estado Soberano de Panamá no fue ninguna montonera anárquica o un Ejército regional sin ninguna organización como han planteado algunos historiadores para los Ejércitos del siglo decimonónico¹, sino que fue un Ejército que intentó institucionalizarse y regirse bajo el arte de la ciencia de la guerra, siguiendo los manuales, los ejercicios militares y gimnásticos, la instrucción dirigida a las Milicias, el manejo de las armas, la táctica, la disciplina, la enseñanza religiosa, la formación moral y espiritual del Soldado imperante en la época, con lo que visualizaremos además, el aporte de éste ente castrense hacia el camino de la profesionalización militar del país. En cuanto a la Instrucción impartida dictada para la funcionalidad, operatividad y práctica y que se diferenció de la educación Militar, esta última dictada en base de enseñanzas básicas, teoría militar y valores como el patriotismo, el valor y la disciplina² será puesta a la luz en un próximo artículo.

1. COLEGIOS Y ESCUELAS MILITARES: FORMALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN E INSTRUCCIÓN PARA EL PERSONAL MILITAR DEL ISTMO

Con la creación de los Ejércitos regionales dada la formación de los Estados federales, la Instrucción militar fue tarea de cada uno de estos con lo que en el Estado Soberano de Panamá desde su creación en 1855, se idearon estrategias para formar a sus hombres en la ciencia militar, reglamentada en el Istmo según los dictámenes de las Ordenes militares y el Código Militar. Las Escuelas fueron establecidas en un local dentro de los cuarteles y dirigidas por el Jefe del Cuerpo, a donde el personal militar debió concurrir “sin objeción alguna”. La Secretaría de Guerra fue la encargada de las Escuelas Militares; de reglamentar su instrucción y disciplina; de lo relativo a los planes de campaña y fortalezas y de las instrucciones para los Jefes de las Tropas.

Las autoridades del Ejército destinaron el dinero necesario para el arriendo de locales para las Escuelas y aulas externas, la compra de madera y tornillos para la construcción de obras para éstas, el mobiliario y utensilios e instrumentos necesarios para su funcionamiento. No obstante, el presupuesto con el que contaba el Ejército no alcanzó para destinar recursos suficientes para la creación, construcción, conformación y sostenimiento de una Escuela de formación Militar lo bastante grande y constante, que en más de una oportunidad intentó establecerse, además de que las que lograron crearse, debieron afrontar los bajos presupuestos para el pago de Oficiales Instructores o Institutores.

Siguiendo la fuente consultada, la enseñanza a la Tropa fue impartida los

². Para Max Weber, la dominación burocrática –bajo la cual opera un Ejército– se caracteriza por su precisión, continuidad, disciplina, rigor, confianza, calculabilidad e intensidad, extensión del servicio.

domingos, días en los que el personal de la Fuerza Permanente y de la Milicia debieron concurrir para su formación³. Los asistentes recibieron diferentes aprendizajes, en donde se resaltaron las obligaciones como miembros de la Institución Militar, la subordinación de la jerarquía, la obediencia en todas las órdenes, la Instrucción de la Tropa y la disciplina en el desempeño de sus funciones. A los nuevos miembros de la Tropa se les inició en el conocimiento básico del arma, su limpieza, la forma de cuidarla y de llevarla en formación y en movilización, la práctica del servicio militar y a distinguir la voz de mando. Por su parte, las Clases de Mando recibieron enseñanzas de un Oficial del Cuerpo o un Instructor, quienes dictaron todo lo necesario en cuanto a la ciencia militar y su desempeño como guías. Por último, la Oficialidad recibió clases del Comandante del Cuerpo o el Oficial Instructor, quien dictó entre otras áreas, la de legislación militar, las obligaciones de su mando, la táctica del arma respectiva y el servicio en campaña.

En cuanto a los Cuerpos Armados acantonados en los Distritos, el Poder Ejecutivo del Istmo ordenó que todos ellos se reunieran en las Cabeceras de estos para recibir Instrucción militar por los Instructores Oficiales. Estos últimos fueron nombrados por el Poder Ejecutivo, quien dispuso sus obligaciones y el salario a recibir. Tales Instructores, dieron clases sobre el manejo de las armas, las tácticas de guerra, la supervivencia en campaña y la subordinación para su acción.

Para la especialización de cada Arma, exceptuándose la de Caballería, se crearon las Academias Militares de Infantería y Artillería en las que se impartieron instrucciones específicas de su índole en la ciencia de la guerra. Los aspirantes que sirvieron para instruirse en ellas, debieron inscribirse previamente para su especialización y presentar algunas pruebas de aptitud. La instrucción estuvo a cargo de un Oficial de grado superior y apto para la enseñanza. Para la Instrucción de la Fuerza Permanente fueron empleados máximos 30 días y a la Tropa de la Milicia Activa fue impartida en los días destinados a la Instrucción, con la salvedad de que si un miembro de esta fuera llamado al servicio y no hubiera tomado la Instrucción, esta se le impartía inmediatamente sin descanso hasta que la adquiriera.

En lo referente a la instrucción y con lo que se da cuenta de un Ejército organizado, con referentes en el arte de la guerra y que intentó operar institucionalmente, el Capitán de un Cuerpo tuvo entre sus obligaciones, “cuidar con esmero de que en los ejercicios no se exigiera de la Compañía una igualdad absoluta e imposible en el manejo del arma”, pretensión que según el Código Militar del Istmo, producía el cansancio y el aburrimiento de la Tropa. De este modo, las Autoridades del Ejército establecieron que la igualdad en el manejo del arma debía exigirse solo en un grado racional y suficiente para uniformar los movimientos, de manera que los fuegos pudieran ser simultáneos. Con ello el Capitán debió, por lo menos en letra, demostrar a los Instructores de su Compañía que lo importante era enseñar a la Tropa a cargar bien las armas y con celeridad sin entorpecer a sus costados e hileras

³ El Ejército citado estuvo compuesto por la Tropa, las clases y la oficialidad. Las clases fueron equivalentes a lo que hoy se conoce como las carreras sub-oficiales. Para más información sobre la composición de este tema ver: RUEDA CACERES, Dayana Angélica. La Institución Militar en el Estado Soberano de Panamá, 1855-1885. Tesis de Grado para optar el título como Historiadora. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Historia. 2010. Capítulo 2: Estructura y Organización de la Fuerza Pública del Estado Soberano de Panamá 1855-1885.

y a dirigir sus fuegos con acierto, persuadiendo a la Tropa de que, con esto y observando su formación unida, prontos al oído y a la voluntad para obedecer las voces de mando, la ventaja sobre el enemigo sería indudable.

El Sargento Mayor debió asistir con frecuencia a los ejercicios doctrinales de las Compañías para hacer que la Instrucción fuera uniforme y arreglada en todo a la táctica legal imperante en la época estudiada. Además que le correspondió reunir con frecuencia a todos los Capitanes y Subalternos del Cuerpo, para que estudiando juntos los principios de Táctica y enseñanza Militar, se lograra que la Instrucción del Cuerpo fuera uniforme y positiva. Por

⁴. Es importante anotar aquí, que en el Estado Soberano de Panamá fue creado un Ejército para la seguridad del Estado que funcionó en la capital y en los distintos distritos. Además, fue enviado un contingente de hombres por parte del Gobierno Central para la custodia del Tráfico Interoceánico y funcionó una comandancia militar de los Estados del Norte a partir de 1863. Entre el Ejército del Estado y los contingentes enviados por el Gobierno Central, se suscitaron constantes disputas y enfrentamientos. Ver: RUEDA CACERES, Dayana Angélica. La Institución Militar en el Estado Soberano de Panamá, 1855-1885. Tesis de Grado

para optar el título como Historiadora. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Historia. 2010

⁵. Entre los maestros que se destacan encontramos los estadounidenses Tomas B. Nichols y Henry R. Lemly.

su parte, la Instrucción del Coronel convino ser superior a la del Teniente Coronel, por tanto sus conocimientos sobre la táctica debieron de extenderse a todas las Armas; debió estar instruido en los principios generales de la estrategia y conocer el efecto de las diferentes Armas con relación al armamento, calidad del enemigo y al terreno en que se maniobraba. Según el Código Militar del Estado, debió conocer también a fondo la geografía de la Unión y muy particularmente la del Estado, la topografía, temperatura, costumbres, recursos de cada una de las facultades, villas del Estado y de los puntos militares que hubiera sobre las vías principales del territorio poblado, como veremos mas adelante, de ahí la importancia de estudiar los Manuales de Geografía publicados en la época.

De este modo, de 1855 a 1867, la Institución Militar del Istmo instruyó a su personal según sus propias disposiciones, tiempo en el que no funcionó el Colegio Militar del Gobierno Central fundado en 1848 y cerrado en 1854 con el golpe de al Cuartel de José María Melo y los ataques políticos de algunos liberales. Por esta razón, la Guardia Colombiana y los contingentes enviados al Istmo debieron de instruirse a través de algunas disposiciones emanadas por el poder ejecutivo y la dirigencia militar, la Constitución, el Código Militar y los Manuales de la Época. A partir de 1867 las autoridades del Istmo siguieron impartiendo la instrucción dentro de los Cuarteles y en Locales aledaños destinados para esta. Sin embargo, como veremos, también algunos militares del istmo se formaron en las Escuelas y Colegios fundados en la Unión.

Aunque las Escuelas y Academias militares no fueron constantes en el Istmo, el Gobierno central por su parte, se preocupó por educar e instruir a sus Cuerpos armados, entre los cuales hacia parte los contingentes enviados al Istmo para el cuidado del tráfico interoceánico⁴. El Gobierno al menos en letra, destinó de las rentas nacionales el dinero suficiente para abrirlas, hacerlas funcionales, comprar material de enseñanza y adquirir a partir de 1867, maestros extranjeros⁵, además que fijó el presupuesto nacional, la apropiación anual de la suma necesaria para atender a los gastos de estos y legisló todo en cuanto pudo para su organización y administración.

Desde 1847 año en que se decretó su apertura se abrieron y cerraron Escuelas y Colegios militares en donde se formaron Oficiales y militares diestros en las tácticas de las Armas y la ingeniería civil. A éstos Centros también asistieron para formarse, algunos individuos militares del Istmo con cierto status y que contaron con los recursos suficientes para pagar en promedio una pensión semestral de \$150 y a cargo de sus padres o acudientes los gastos de libros, uniformes, vestidos para el servicio ordinario y utensilios de cama. Para que alguien fuera admitido en alguna de estas Escuelas y Colegios en clase de alumno militar, se requería: 1. Ser granadino en caso del primer Colegio y ser colombiano después de 1863; 2. Haber cumplido 14 años y no pasar de 20; 3. Tener nociones elementales de aritmética, álgebra y geometría. La suficiencia en estas materias debía de acreditarse en un examen practicado por los Profesores del establecimiento y 4. Saber leer y escribir correctamente y traducir el francés o inglés.

Innegablemente para el cumplimiento de este último requisito, solo algunos jóvenes selectos, es decir hijos de los miembros de la clase acomodada accedieron a tal Escuela, puesto que solo estos tenían la capacidad económica de ingresar a Colegios donde no solo debían acreditar saber leer y a escribir -algo pues extraordinario en una época en donde la mayoría de la población era analfabeta- sino también traducir a idiomas extranjeros, algo también extraordinario, puesto que solo algunos podían acceder a este tipo de enseñanza, a lo que se suma de que los Colegios de la época tenían diferentes exigencias para acceder a estos entre ellos, pertenecer a “una buena familia”.

Otros tantos militares asistieron a ellos como internos pensionados por el Gobierno Central quien corría con los gastos. Este destinaba a cada estado un número de becas para que fueran repartidas al interior. Las Becas destinadas al Estado panameño fueron luego designadas por el Gobierno de turno a los militares que creyeron meritorios a ellas. Por ejemplo en el caso del Colegio Militar de 1864 fueron destinadas 5 becas para el Istmo, en 1865 tan solo 3 becas, a partir de 1867 año de creación de la Escuela de Ingeniería adscrita a la Universidad nacional⁶ tres becas en su ala militar (en esta escuela fueron recibidos alumnos externos e internos) y a partir de 1880 en la Escuela Civil y Militar dependiente del ministerio de Guerra y Marina no se reportaron alumnos matriculados procedentes del Estado panameño⁷.

Por el sistema de becas, cada militar obtenía un cupo, recibiendo clases y enseñanza; alojamiento; manutención y alimentos; libros e instrumentos y vestuario de uniforme, que a diferencia de los demás alumnos solo ellos llevarían. Estas becas excluyeron el tiempo de vacaciones (Vacaciones de semana santa, vacaciones de mitad de año y vacaciones de fin de año) y las clases de música, clases que los becados debían pagar de sus bolsillos. El transporte y demás gastos de movilización hacia Bogotá debían de ser pagados por el Estado panameño o los padres de cada uno de los becados. Entre algunos requisitos para la admisión como alumno interno becado por la nación fueron: 1. Ser colombiano; 2. No padecer enfermedad contagiosa; 3. Saber leer y escribir y 4. Sujetarse a las disposiciones orgánicas y reglamentarias del establecimiento.

⁶. Cinco años después de que empezó tal Escuela, la Ley planeaba hacerla funcionar bajo la idea de que ningún individuo pudiera ser Oficial de la Guardia Colombiana en tiempo de paz, si no hubiera hecho siquiera el aprendizaje indispensable según su grado y Arma (Escuela Básica y Escuela preparatoria)

⁷. Estos datos fueron tomados de la Consulta realizada a la Gaceta de Panamá de 1855 a 1885.

⁸. Sobre las Escuelas y Colegios Militares fundados durante la segunda mitad del siglo XIX ver: RUEDA CACERES, Dayana Angélica. *La Institución Militar en el Estado Soberano de Panamá, 1855-1885*. Tesis de Grado para optar el título como Historiadora. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Historia. 2010; ESQUIVEL TRIANA, Ricardo. "La Formación Militar en Colombia 1880-1884". En: *Memorias. Congreso Colombiano de Historia*. CD -ROM. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander; Universidad Nacional de Colombia (Medellín) 2006. ISBN: 958-8187-559.

⁹. ESQUIVEL TRIANA, Ricardo. "La Formación Militar en Colombia 1880-1884". En: *Memorias. Congreso Colombiano de Historia*. CD -ROM. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander; Universidad Nacional de Colombia (Medellín) 2006. ISBN: 958-8187-559.

¹⁰. BLAA. GACETA DE PANAMA. Panamá. Estados Unidos de Colombia. 13 de marzo de 1875. Año V. Núm. 189. Mensaje del Presidente de la Unión a los ciudadanos Senadores i Representantes.

¹¹. Por ejemplo, de acuerdo al *Prontuario de Ordenanzas de 1860*, ningún recluta podía entrar a la guardia hasta que no aprendiera de memoria todas las obligaciones de un centinela: "llevar bien su arma, marchar con soltura y aire y hacer fuego con prontitud y orden." Según

En cuanto a la edad de los aspirantes, esta varió según las disposiciones de cada Escuela y Colegio.

Aun cuando las escuelas o Colegios⁸ se abrían y cerraban constantemente, con ellas, se evidencia el interés por formar coherentemente en la carrera de las armas a los estudiantes militares quienes conformaban los Ejércitos de los Estados de la Unión. Según Ricardo Esquivel, "con la dificultad que representa mantener abierta una escuela militar, el mismo hecho de abrirla evidencia una intención política para formar profesionalmente a los militares; incluso la reapertura esporádica, después de cada cierre provocado aparentemente por las guerras civiles, indica que no solo era una intención, sino que en cuanto trascendía el tiempo era una política por si misma."⁹ Sobre la indispensabilidad de la Educación Militar en la Fuerza Militar al servicio de la Unión escribirá el Presidente de la República al Congreso de 1875: "Esta modesta Fuerza, cuya educación civil continua adelantando (...) no puede dejar de ser con el tiempo un verdadero cuadro veterano sobre el cual levantar un Ejército con las condiciones de tal en el arte de la Guerra moderna. El Gobierno nacional i los de los Estados deben meditar sobre este asunto, i proveer a un general i suficiente educación militar."¹⁰

2. EDUCACIÓN MILITAR

Con la Educación Militar en el Ejército panameño, se buscó imponer una línea uniforme a seguir, recurriendo a factores psicológicos para generar una unidad e identificación. La educación Militar se apoyó de los manuales ya fueran españoles, de ideas de corte francés o adaptados para la República, por ser estas publicaciones destinadas a facilitar la formación general y los planes de estudio¹¹. Las entidades que estaban autorizadas para elaborar y publicar Manuales para la educación, pedagogía militar y libros de Instrucción y adoctrinamiento fueron las dispuestas por el Poder Ejecutivo bajo su supervisión, entre las imprentas mas recurrentes estuvieron las de Fernando Pontón y las propias de la Guardia Colombiana.

Los Manuales, Libros, Folletos y en general las publicaciones militares tuvieron un papel preponderante en el campo militar, pues se dirigieron a facilitar las enseñanzas en las diferentes áreas académicas, ciencias, artes y adelantos que concernían al Cuerpo Castrense. Los Manuales de Instrucción fueron y son aun hoy necesarios para el adiestramiento y unidad de los individuos que integran un Ejército, comprendiendo normas para la instrucción de las diferentes Armas, la utilización de elementos, materiales y armamento, las estrategias y tácticas, los ejercicios a seguir, la puntería, los fuegos, la supervivencia, entre otros. La publicación o sustitución de cualquier Manual debió ser aprobado a disposición del Poder Ejecutivo, además que estaba encargado de autorizar los Manuales europeos y norteamericanos

que fueron adoptados para facilitar el adiestramiento y adoctrinamiento del personal militar.

Otro tipo de publicaciones con las que se dictaron las enseñanzas para el personal militar lo fueron los lineamientos propuestos en las Memorias del Ministro de Guerra, los Reglamentos, los Códigos Militares e Instrucciones varias con el fin de dictar Legislación militar, derecho, principios constitucionales y parte política de la ciencia de la guerra. Las Memorias del Ministro de Guerra fueron una especie de recopilación de las actividades desarrolladas por este Ministerio y en donde podían visualizarse algunas recomendaciones útiles para el Cuerpo; Los Reglamentos fueron publicaciones que dictaron las normas en todos lo referente a la Instrucción, administración y disciplina del Ejército y que fueron usados para seguir paso a paso las recomendaciones tácticas y en cuanto a los Códigos Militares tenemos: el “Decreto de 2 de noviembre de 1861 que declara que Leyes forman el Código Militar y fija las reglas de procedimiento en campaña”¹² y el Código militar del Estado Soberano de Panamá de 1871¹³. Este Código debió de ser un libro de constante consulta y estudiado por cada uno de los miembros de la Institución para su servicio, actuación y movilización. Asimismo, el Código, probablemente fue utilizado en la Instrucción pues consignó de forma detallada cada uno de los deberes y derechos del personal de la Fuerza como cada uno de los castigos a los que era meritorio si se contrariaba las órdenes consignadas y finalmente, el Código Militar de la Unión de 1881 el cual reglamentó el Ejército del Estado a partir del año de su publicación, que al igual que el Código Militar del Estado, sirvió para el adiestramiento militar.

En cuanto a los Manuales de Historia, éstos dieron sostén y base de legitimación de aquel pasado heroico que el proyecto integrador de la República quería fundamentar. Estos últimos sirvieron sobre todo para las clases de Historia, la Instrucción civil del Soldado y su adiestramiento ideológico. Entre los principales Manuales de Historia que fueron utilizados encontramos: el “Diccionario Militar, etimológico, histórico, técnico” impreso en Madrid con dos vocablos (Francés y alemán) y promulgado por D. José Almirante en 1869; el “Compendio de Historia de la Revolución de Colombia para el uso de las Escuelas Oficiales” redactado por Franco V. Constancio en el Estado de Cundinamarca bajo la dirección de la Instrucción Pública en 1880; la obra completa de “Historia Militar de la Independencia colombiana”, escrita y preparada por Nicolás Gonzales, quien para su publicación pidiera al Poder Ejecutivo de los Estados

Unidos de Colombia un préstamo sin interés de \$4.000. Tal obra fue compuesta de cuadros sinópticos y sus textos explicativos, noticias biográficas, retratos y capitulaciones en cuatro o más volúmenes.¹⁴

este mismo Prontuario, desde que le fuera sentada su plaza debía enterársele “de que el valor, prontitud en la obediencia, i grande esactitud en el servicio, son objetos a que nunca ha de faltar, i el verdadero espíritu de la profesión.” En: PRONTUARIO DE ORDENANZAS. Bogotá: Imprenta de la Nación, 1860. P. 4.

¹². Este Decreto fue expedido por Tomas Cipriano de Mosquera terminada la guerra iniciada en 1859 y en espera de la Convención Nacional. Como Código anterior al de 1881, el Código fue formado por Mosquera con las Ordenanzas españolas y Reales Cédulas que no contrariaban sus mandatos y las Leyes Generales de la República de la Nueva Granda y de la Confederación Granadina que estaban vigentes el 1º de febrero de 1859 en negocios militares del Ejército y Armada

¹³. Sancionado por la Asamblea Legislativa en 1869 y reformado este mismo año por Decreto de 14 de diciembre. En: CÓDIGOS DEL ESTADO SOBERANO DE PANAMÁ. Edición Oficial. Nueva York: Imprenta de Haller I Breen, 1871. 368 P. Contiene Código de comercio, Código penal i código militar. Incluye índice. Para nuestra investigación, nos interesó desde la p. 238 hasta la 368 que se refiere al Código Militar del Estado Soberano de Panamá. Este Código coincide en varios puntos con el Código promulgado para la unión diez años después y recopiló todas las órdenes, procedimientos y parámetros que regulaban a la Institución Militar antes de su promulgación.

¹⁴. BLAA. GACETA DE PANAMA. Panamá. Estados Unidos de Colombia. 17 de setiembre de 1876. Núm. XXX VIII. Núm. 276. Leí 83 de 1876 (28 de junio) que otorga un préstamo al ciudadano Nicolás Gonzales.

En lo referente a la Literatura producida durante el periodo de estudio, esta sirvió no solo como medio pedagógico e ideológico, sino también como un registro histórico en el que se daba cuenta de los enfrentamientos armados. En la literatura encontramos la descripción de fechas, lugares, personas y contiendas, conectando lo irreal con las crónicas de guerra. Estos libros sirvieron además para las clases de ejercicios de lectura y caligrafía. Asimismo fueron adoptados textos gramaticales como la Gramática de Andrés Bello para la Instrucción civil del personal militar en el castellano, como también, fue impartido francés e inglés en el caso de los Colegios militares de la Unión.

Entre los Manuales que se consultaron para los estudios en Geografía para una clase común y permanente de dibujo lineal, trazado y lavado de planos, mapas, cartas geográficas y diseños militares, tenemos: “Cartas geográficas de la Comisión corográfica” dirigida por el Coronel Agustín Codazzi; “Geografía física i política de las provincias de la Nueva Granada: Provincias del Socorro y Vélez” por la Comisión Corográfica bajo la dirección de Agustín Codazzi y publicada en 1856; el “Catecismo de geografía de la República de la Nueva Granada: van añadidas algunas nociones generales de geografía, para la mejor inteligencia é instrucción de los que se dediquen á este importante estudio” publicado en 1842 por Antonio Basilio Cuervo; “Geografía física i política de las provincias de la Nueva Granada: Estado del Istmo de Panamá, Provincias de Chiriquí, Veraguas, Azuero y Panamá” por Agustín Codazzi; el “Resumen de la jeografía histórica, política, estadística i descriptiva de la Nueva Granada para el uso de las Escuelas Primarias superiores / A.B.C.” Editado por Carlos López en 1852; la “Peregrinación de Alpha” de Manuel Ancizar publicada en 1853 y la “Jeografía de A. Sánchez de Bustamante, aumentada con los problemas jeográficos de Royo i un cuadro de los Estados Unidos de Colombia.” Publicada en 1869. Para el estudio de la geografía de los Estados Unidos de Colombia, el Gobierno nacional pagó \$6.000 por medio de un contrato celebrado con Felipe Pérez para la redacción de ésta y a Manuel Ponce y Manuel M. Paz, para la construcción de la Carta Geográfica por valor de \$1,500 carta que serviría posteriormente para los estudios militares en esta área.

En cuanto a los manuales para el estudio numérico encontramos algunos textos como el Tratado de formulas y tablas de Claudel; los libros publicados por Lino de Pombo O'Donnell “Lecciones de Jeometria Analítica” en 1850 y “Lecciones de Aritmética y Aljebra” en 1858 y los manuales franceses: Diccionario de Matemáticas de Sonnet y el “Calcul Infeinistèsimal” publicado en 1869. Estos Manuales fueron empleados en asignaturas como matemática pura y su aplicación a la Ingeniería militar y a la civil, aritmética, algebra, geometría (plana, especulativa, del espacio y practica, rectilínea, esférica, analítica, descriptiva y sus aplicaciones y principios de óptica aplicables a la perspectiva y la teoría de sombras y a la perspectiva a la maquinaria y al corte de piedras), secciones cónicas, trigonometría esférica y rectilínea, calculo diferencial e integral, cronometría plana y esférica y mecánica y maquinaria.

Asimismo, en las Escuelas y Colegios del Estado y de la Unión fueron dictadas no todas en su totalidad: clases permanentes de moral y urbanidad; teneduría de libros; química

elemental y analítica; física elemental y experimental; cosmografía y astronomía; arquitectura civil, Fortificación permanente y de campaña; construcciones del ramo de Ingenieros (camino, puentes y calzadas) sus materiales, sus presupuestos de tiempo, obreros y gastos; minas; ataque y defensa de plazas y puntos fortificados; construcciones o parques de armas; Material y servicio de la artillería; resoluciones graficas de problemas geométricos de fortificación y de artillería; Practica sobre el terreno; tácticas de Infantería y Caballería; marchas y maniobras; topografía y reconocimientos militares; castrametación¹⁵; Organización, armamento vestuario, equipo y elementos de movilidad y subsistencia de la Fuerza armada en paz y en guerra; servicios de los Estados Mayores; ejercicios militares y gimnásticos y para el caso de los Colegios de la Unión esgrima, tiro de pistola, equitación y natación.

A MANERA DE CONCLUSION

El Ejército del Estado Soberano de Panamá fue recepcionado y adaptado en su educación, a los modelos Europeos y a las áreas de la ingeniería. Al contrario de algunas postulaciones historiográficas que generalizan los Ejércitos de la segunda mitad del siglo XIX, el Ejercito citado no fue ninguna montonera anárquica o un Ejercito regional sin ninguna organización, sino que fue un Ejercito que intentó institucionalizarse y regirse bajo el arte de la ciencia de la guerra, siguiendo los manuales, la disciplina, la enseñanza religiosa, la formación moral y espiritual del Soldado imperante en la época, la instrucción dirigida a las Milicias, el manejo de las armas, la táctica militar y los ejercicios militares y gimnásticos.

Como hemos esbozado aquí, el estudio de los fuegos fue indispensable, puesto que según las autoridades, “este daba aliento de valor al Soldado, siendo esto indispensable en los adelantos en la materia y en los progresos del arte militar dada la manera en que contribuía a la victoria de un Ejército”. La Instrucción gimnastica también fue prioritaria en la formación integral del personal de la Institución, la cual consistió, en la ejecución de ejercicios de gimnasia, clases de esgrima, equitación y natación en tierra templada.

Aun cuando en este articulo solo esbozamos la Educación Militar y rápidamente la existencia de las Escuelas y Colegios Militares, el Ejercito del Estado Soberano de Panamá como veremos en un futuro artículo, fue entrenado e instruido según los modelos Europeos de Ejercito de Tierra. Si bien la historiografía habla de que los Ejércitos en el siglo XIX fueron instruidos en el Campo de Batalla, en el calor de las luchas y a través de experiencias adquiridas, creemos que esto no fue del todo cierto, pues en lo concerniente a la instrucción Militar para la Lucha se idearon, acoplaron y utilizaron manuales experimentados dirigidos al respecto y se intentó entrenar a los hombres en conocimientos técnicos y tácticas operacionales¹⁶. Este punto se evidencia en las fuentes que hemos consultado, pues en ellas se habla de la importancia de los ejercicios matutinos para los reclutas, en el entrenamiento de las armas, en la lectura de los manuales y en la asistencia a las clases sobre combate.

¹⁵. Arte de ordenar los campamentos militares.

¹⁶. Según Esquivel Triana, “identificar y analizar los textos utilizados en las escuelas que funcionaron durante el siglo XIX se trata de un problema heurístico”. En: Memorias. Congreso Colombiano de Historia. CD -ROM. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander; Universidad Nacional de Colombia (Medellín) 2006. ISBN: 958-8187-559.

OBRAS CITADAS

Fuente Primaria

CÓDIGOS DEL ESTADO SOBERANO DE PANAMÁ. Edición Oficial. Nueva York: Imprenta de Haller I Breen, 1871. 368 P. Contiene Código de comercio, Código penal i código militar. Incluye índice.

GACETA DE PANAMA. Panamá. Estados Unidos de Colombia. 13 de marzo de 1875. Año V. Núm. 189. Mensaje del Presidente de la Unión a los ciudadanos Senadores i Representantes.

BLAA. GACETA DE PANAMA. Panamá. Estados Unidos de Colombia. 17 de setiembre de 1876. Núm. XXX VIII. Núm. 276. Lei 83 de 1876 (28 de junio) que otorga un préstamo al ciudadano Nicolás Gonzales.

PRONTUARIO DE ORDENANZAS. Bogotá: Imprenta de la Nación, 1860.

Tesis de Grado

RUEDA CACERES, Dayana Angélica. La Institución Militar en el Estado Soberano de Panamá, 1855-1885. Tesis de Grado para optar el título como Historiadora. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander, Facultad de Ciencias Humanas, Escuela de Historia. 2010.

Bibliografía

ESQUIVEL TRIANA, Ricardo. La Formación Militar en Colombia 1880-1884. En: Memorias. Congreso Colombiano de Historia. CD -ROM. Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander; Universidad Nacional de Colombia (Medellín) 2006. ISBNBN: 958-8187-559.

Rueda Cáceres, Dayana Angélica, “La educación militar en el ejército del Estado Soberano de Panamá: un índice de unidad y organización”, *Historia 2.0*, 1 (2011): 25-34. Disponible online en: <http://historiaabierta.org/historia2.0/index.php/revista/article/view/4>

*Recibido el 30 de noviembre de 2010
Aceptado el 22 de febrero de 2011*

EL CONFLICTO DEL MAGISTERIO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES EN 1925: LA IDENTIDAD DE UNA CLASE SIN NOMBRE

Cintia Mariela Mannocchi

Universidad Nacional de General Sarmiento. Correo: mannocchicintia@yahoo.com.ar

En abril de 1925 el suicidio de una maestra desató un conflicto entre los maestros porteños y el Consejo Nacional de Educación. Según las asociaciones docentes reunidas en una Asamblea en homenaje a la fallecida, el suceso partía de conveniencias mezquinas y favores políticos que guiaban al Consejo al asignar cargos. Había llegado la hora de la acción docente, “una clase dormida despertaba” Días después, la prensa gremial publicó artículos acusando al CNE de inepto y corrupto. La respuesta fue contundente: dieciocho maestros exonerados. El decreto acusaba a un grupo minúsculo de subordinados corrompidos que emitía propaganda tendenciosa y hostil. En los meses siguientes hay un cruce de acusaciones constantes, muchos docentes son tildados de ácratas y deben defenderse aludiendo a la respetabilidad de “su clase” intentando diferenciarse del obrero con el que compartían penurias económicas pero del que diferirían en valores. En un borroso espacio social entre el proletariado y la élite, el magisterio pretendía darse una identidad de clase a partir del discurso de la moralidad. Analizaremos la confrontación como forma de comprender la posición social docente y qué nos dice ésta de la identidad de la clase media argentina en los años veinte.

The suicide of a teacher in April 1925 begins a conflict between teachers of Buenos Aires and the National Council of Education. According to teachers' associations held a meeting in honor of the late teacher, the incident stemmed from petty conveniences and political favors that guided the Council in the allocation of charges. It was time for action of the teachers, “wake a sleeping class” Days later, the association's newspaper published articles accusing the CNE of inept and corrupt. The answer was blunt: eighteen teachers are cast. The decree charged that a tiny group of corrupt subordinates emitting hostile propaganda. In the following months there is a constant exchange of accusations, many teachers are labeled as anarchists and they must be defended referring to the respectability of “class”. In a fuzzy social space between the proletariat and the elite, the teachers tried to be a class identity based on moral rather than material conditions. The aim of this article is to analyze the confrontation as a way of understanding the social position of teacher and what it tells us about the identity of the Argentine middle class in 1920s.

Palabras Claves

Maestros, identidad docente, **prensa**, discursos de clase, clase media

Key Words

teachers, teacher identity, **press**, class discourses, middle class

INTRODUCCIÓN

Cuando debo decir de qué trabajo, en situaciones tan variadas como la noche de un sábado o en el rellenado de un formulario, no lo dudo en segundo: soy docente. El problema surge cuando casi enseguida llega la pregunta-afirmación más habitual: “Ah ¿Sos maestra?” No podría explicar los motivos de mi enorme necesidad de esclarecer que no, que soy profesora, ni del fastidio ocasionado por el inmediato alzamiento de cejas del interlocutor, quizás preguntándose cuál sería la gran diferencia que me apura y sofoca en la aclaración. Y es aún peor cuando el arqueado de cejas es reemplazado con irritables frases elogiosas-peyorativas, al estilo de: “¡Lindo trabajo! ¡Entre paros, feriados y vacaciones no van nunca a la escuela!” Las paredes de las Salas de Profesores son testigos de los enfados y risas que despiertan estas situaciones cuando los pares se las cuentan cómplices. Pero ¿Por qué circulan en diversos ámbitos comentarios de subestimación hacia los docentes y de crítica a sus protestas? ¿Por qué un docente hoy se puede sentir ubicado en un lugar social marginal, el de la justificación, el de cierto sentimiento molesto al que no quiero llamar vergüenza, el de la demostración de lo que se es y de lo que se fue? Me oriento a pensar que la posición social que en el presente ostentamos con lamento muchos trabajadores de la educación no parte aisladamente de las transformaciones dadas en los últimos tiempos en el trabajo ni en las determinaciones ideológicas, ni siquiera en las relaciones sociales en las que se inserta hoy la docencia como grupo, sino que estas variables deben ser vistas como parte de un proceso más amplio en el que el origen social de quienes históricamente optaron y optan por la carrera convierten a la docencia en un sitio incómodo, el de la queja y la lucha -velada en ocasiones bajo los finos tules de la autonomía y el desarrollo profesional- en contra de la proletarización y la heteronomía que, para peor, constituyeron variables alimentadas por la institucionalización de la docencia en Argentina. La lucha se sigue dando, conocer las motivaciones y actuaciones de los docentes al igual que las reacciones que despertaron con las primeras confrontaciones es fundamental en el estudio de las concepciones de clase no sólo de ellos, también de amplios sectores sociales que en la primera parte del siglo XX se ubicaron en el difuso espacio entre los obreros y la élite complejizado todavía más con la conflictividad social e ideológica de la década del veinte.

Si bien muy lejos estamos aquí de querer hacer una historia de la docencia en Argentina, intentaremos sí arrojar un poco de luz sobre la constitución del magisterio en tanto fracción social, procurando comprender algunos elementos del proceso de formación y desarrollo de las relaciones que llevaron a pensar a los docentes como parte de un determinado segmento social y no otro. El objetivo que nos proponemos aquí es describir y analizar la posición social del docente y cómo ésta se pone en juego en una acción de demanda concreta como fue el conflicto entablado entre los maestros de la Ciudad de Buenos Aires y el Consejo Nacional de Educación en el año 1925. Pensamos que en las primeras décadas del siglo pasado el magisterio debió articular barreras sociales para diferenciarse de la cumbre y el llano social, construir una posición social y legitimar sus protestas por mejores condiciones materiales y de trabajo, barreras que tuvieron a los valores morales como parte principal.

En la primera sección del artículo se abordará la pertenencia social del magisterio argentino y su conformación como grupo social heterogéneo a fines del siglo XIX. En el siguiente se analizará la pertenencia social del maestro en la década del veinte a partir de la lectura de prensa educacional, intentando distinguir allí elementos de clase. En la tercera sección se retomarán algunos de estos elementos para estudiar el conflicto del magisterio de Capital Federal desde una mirada que pone especial atención a las condiciones socio-políticas de la época.

1. EL ORIGEN SOCIAL DE LOS DOCENTES

El maestro argentino de las postrimerías del siglo XIX y principios del XX surgió con el mandato, a partir del contexto en el cual se institucionaliza la profesión docente, de convertirse en una especie de vicario de los valores de la nación que coincidirían con los valores de la clase media que constituyen -según algunas visiones- su simple correlato, valores forjados desde los intereses del poder¹. El maestro se erigió como el permanente mediador entre dos mundos: la civilización y la barbarie, y ese “ser medio” lo alejaba de los “desajustados” al proyecto de Nación del mismo modo que planteaba una distancia con la élite constructora del proyecto que el maestro debía llevar a la práctica. En este punto, apoyándonos en las ideas de Varela y Álvarez Uria, decimos que la tarea del maestro, los intereses estatales, y la escuela con sus reglas y métodos terminan por hacer de él un individuo desclasado, individualizado, pero con constantes deseos de reclasamiento².

El ingreso al magisterio podía partir de tan distintas motivaciones como biografías que incluían muy disímiles orígenes sociales. Había muchachos y muchachas (de las provincias muchas veces) que veían en su conversión a maestros una forma de progreso no únicamente basado en el estatus de un trabajo no manual sino en las condiciones económicas que confería un empleo estable. Por otro lado, tenemos señoritas procedentes de familias económicamente consolidadas para las cuales la docencia se presentaba como un medio de acrecentamiento del capital cultural y una forma decente de adentrarse en la trama pública, a ellas y sus familias el sueldo poco les importaba. Existían también quienes habiendo pertenecido a la aristocracia caían en desgracia y la docencia les surgía como un empleo respetable. O quienes siendo hijas de pequeños comerciantes o industriales de escasa envergadura podían mejorar su posición en el mercado matrimonial a través de la Escuela Normal. Y, finalmente, una porción no menos importante del contingente se integraba por la llamada burocracia educativa, hombres —principalmente— que fueron ascendiendo en sus labores hasta convertirse en inspectores, visitadores o directivos que no sentían en carne propia la penuria de gran parte de los docentes y que en un considerable porcentaje durante los años del radicalismo (1916-1930) llegaba a ocupar esos puestos por favores políticos. Las capas superiores de esta burocracia se integraban por gente proveniente de sectores encumbrados, basta mirar a quiénes fueron ministros o presidentes del Consejo Nacional de Educación para encontrar abogados o médicos —entre otras profesiones liberales— con prestigiosos apellidos. Mismo

¹ Enrique Garguin, “Los argentinos descendemos de los barcos” *Articulación racial de la identidad de clase media en Argentina (1920-1960)*, Moralidades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos, ed. Sergio Visacovsky y Enrique Garguin (Buenos Aires: Antropofagia, 2009)

² Fernando Álvarez Uria y Julia Varela “Arqueología de la Escuela”, *La Maquinaria Escolar*, ed. Fernando Álvarez Uria y Julia Varela (Madrid: La Piqueta, 1991)

origen tenían los profesores de los Colegios Nacionales, egresados universitarios que veían en la función un empuje en su carrera de honores como políticos y hombres públicos.

La heterogeneidad y las desigualdades (de orígenes sociales y de tipo formación) dentro del colectivo docente del último tercio del siglo XIX y el primero del XX no era ajena al mosaico heteróclito que constituían los sectores medios en el mismo periodo, mosaico que incluía a todos aquellos que no entraban en el proletariado de campo y ciudad y la élite.³ Los docentes contaban con contrastantes procedencias aunque la amplia mayoría -subordinada dentro de las jerarquías institucionales- provenía de estos sectores que no eran ni pobres ni tan ricos como para acceder a otras carreras u ocupaciones que les otorgue mayores prestigios, y estuvo integrada por las primeras generaciones que lograban el acceso al nivel medio de enseñanza a través de las escuelas normales.

Justamente, una de las motivaciones para la inclusión en el magisterio fue la perspectiva de la movilidad social ascendente, perspectiva de progreso que impregnaba el imaginario de la época. Este origen social fue la constante entre los maestros normales y, desde la segunda década del 1900, de los profesores secundarios sin estudios universitarios, ellos fueron el ejemplo del discurso que encarnaban: la posibilidad de ascenso social por medio de la educación, el dejar atrás la condición de obreros de sus padres o abuelos.

³. Alain Rouquié, *Poder Militar y Sociedad Política en la Argentina* (Buenos Aires: Emecé, 1983)

⁴. Ver Adriana Puiggrós, *Qué pasó en la educación argentina: desde la conquista hasta el menemismo* (Buenos Aires: Kapelusz, 1998)

⁵. *Revista Tribuna del Magisterio*, 22-8-1917

La interiorización de esta predica moldeó las prácticas al igual que legitimó su trabajo pedagógico y dificultó su adscripción social como trabajadores. Buena parte de la bibliografía niega la posibilidad de concebirlos como tales por lo menos hasta la década del 70. Para la lente que colocan los estudios abocados a la historia de la educación argentina, las reivindicaciones docentes mostraban la preponderancia de una concepción profesionalista de la docencia en las primeras organizaciones gremiales. Particularmente porque la tradición normalista y la visión de la docencia como sacerdocio colocaban trabas a la autoimagen de los docentes como simples asalariados y servían a la construcción de un status socio-profesional imaginario⁴.

2. LA CLASE ENSEÑANTE

Analizaremos aquí la adscripción social del magisterio y los elementos que componían a la llamada “clase enseñante”. Se tomarán para ello elementos discursivos producidos por maestros normales de organizaciones gremiales o independientes, elementos aparecidos en revistas docentes de variado tenor hacia la década del veinte.

La fragmentación del magisterio era la gran preocupación de los docentes que deseaban una actividad gremial seria y juzgaban la supuesta apatía e indiferencia del cuerpo docente:

“Es necesario golpear constantemente sobre la piedra fría y dura de la indiferencia egoísta del compañero descreído, escéptico, terco e inconsecuente. Deseamos ver a los maestros de la república en estrecho abrazo fraternal en franca comunidad de ideales, de acción (...) porque ello nos lo impone la vida con su cotidiana experiencia, porque ello lo exige la reivindicación del gremio ante los poderes y ante el concepto social...”⁵

La indiferencia podía explicarse por la cantidad abultada de mujeres en el cuerpo y su falta de autonomía tanto de los “mandatos morales” como del padre o el marido:

“Huelga decir que el inteligente del marido cuida de los intereses de su consorte con extraordinario celo, rayano a veces a la tiranía. La maestra queda inhibida para cualquier actitud tocante a su calidad de tal y de mujer...”⁶

Las maestras conformaron una nueva identidad que no incluía únicamente las características socioeconómicas. Por décadas, ser “maestra” fue considerada una profesión decorosa y la única que se admitió para la mujer sin que incidiera negativamente en el prestigio social de la misma y que, aún más, les diera el prestigio no otorgado por su posición social. Precisamente, el prestigio se basaba en unos supuestos atributos de decencia y honra que según los relatos inhibían a la maestra en sus reclamos. Para las mujeres el salario inferior era una constante y peor aún era la situación de las docentes que, según el imaginario vigente, no debían aportar siquiera a la economía hogareña al proceder de “buenas familias” y su salario se destinaba únicamente a la compra de “artículos de toilette y banalidades”⁷, creencia sin fundamento según la revista citada.

Esta visión no coincide con el hecho de que el 70% de la población de las escuelas normales a partir de 1890 estaba compuesta por mujeres de clase media y media baja en la que primaban niñas hijas de inmigrantes, cifra que asciende progresivamente por sobre las señoritas de alta sociedad.⁸ El prejuicio se vincula a una división cierta dentro del magisterio basada en diferencias socioeconómicas, habiendo una tensión evidente entre las maestras provenientes de la élite criolla y las “plebeyas” que acusaban a las primeras de banales y poco afectas al sacrificio que demandaba el trabajo en la escuela, así se podía leer en un relato muy convincentemente llamado “La Señorita aristocrática”:

“La Srta. Clotilde es una belleza (...) Sin embargo sus compañeras la detestan, sus alumnas no la quieren (...) es que sufren demasiado el genio hueco, la frivolidad y el desamor de la maestra (...) En el normal Clotilde fue siempre la más mimada, más aún de lo que ya lo era en su hogar. Se sacó notas altísimas sin haber dado jamás una lección (...) Nunca le faltaron suplencias y enseguida le llegó su nombramiento. No necesita trabajar. Sus padres, de posición holgada, no quieren un centavo de lo que gana Clotilde, y ella de ese modo puede invertirlo íntegramente en trapos (...) Clotilde no toca la tiza porque ensucia los dedos...”⁹

Es clara la existencia de un mecanismo de cierre social mediante el cual se aludía a ciertos valores que los sectores poseedores no tenían, negándole a las maestras de alta extracción social la posibilidad de realizar correctamente su labor, al tiempo que se daba cuenta de la división existente entre la “buena gente” y la aristocracia a la cual se cargaba de defectos: hipocresía, pedantería, lujo superfluo. Los buenos docentes sí actuarían honestamente y no guiados por la necesidad de distinción social que explicaba la banalidad de la clase alta; en paralelo marcaban el valor de ser “auténticos” a partir de la vocación que se convertía en

⁶. Revista La Maestra, 5-9-1919

⁷. Revista La Maestra, 18-1-1920 ⁸. Andrea Alliaud, Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino (Buenos Aires: CEAL, 1993)

⁹. La Obra, 20-9-1924

condición de idoneidad y en un rasgo propio de los maestros más alejados de la cúspide en la escala social.

Otro buen ejemplo de las distancias sociales se nos brinda en un artículo de título muy sugerente: “El maestro del niño Anchorena”. Allí se percibe bien cómo los capitales simbólicos que definen la identidad de las personas y su ubicación en la jerarquía social se encuentran en constante disputa y redistribución. Se trata de un docente que por invitación de su alumno se presenta en una fiesta de la rica familia que lo contrata, y de la cual recibe sólo elogios. Feliz y de una esmerada etiqueta comprada especialmente, recibe la indiferencia y la mirada de reprobación de la señora de la casa. Preso de la humillación, sale a la calle y grita: ¡Mundo hipócrita y ruin!¹⁰ Las relaciones conflictivas entre la élite y lo popular –oculto– en este maestro, llevan la impronta de las estrategias de las fuerzas en pugna dentro de campos contruidos históricamente.¹¹

¹⁰. La Maestra, 18-5-1921

¹¹. Pierre Bourdieu, *La distinción* (Madrid: Taurus, 2007)

¹². La Obra, 15 de abril de 1924

Pero la barrera social también la colocaba el docente frente a los sectores pobres, una distancia clara entre ellos que sí eran “personas decentes”, conocedoras de los buenos modales y las normas de urbanidad necesarias en la vida civilizada y aquellos bárbaros que se convertían en inmorales por sus conductas-inconductas y vicios, en ese rumbo iban las constantes referencias a la vida de los maestros de campaña en las publicaciones pedagógicas:

“¡Nadie querrá vivir la soledad y la tristeza del maestro rural! (...) sufriendo la falta de agua potable, llevando una vida muy precaria (...) ¿Cómo se podrá formar allí? ¿Acaso hay personas con las que pueda conversar, qué comprendan sus palabras, con las que comentar un libro?...”¹²

La móvil sociedad argentina de la época presentaba un heterogéneo conjunto –en el que sin dudas podemos integrar a los maestros– pugnando por diferenciarse de los grupos más bajos– vistos como viciosos o incivilizados y ser moralmente superiores a los más altos intensificando los mecanismos de distinción. La prestancia social determinada por el auto esfuerzo más que por el abolengo, o por los méritos y el reconocimiento social logrados gracias a la práctica de unas virtudes que el conjunto social consideraba dignas, era lo recalcado por los maestros como modo de distinción de los distintos polos sociales. Inclusive en la imagen bipolar de la sociedad que da el caso del pobre de Palmedón Guzmán y la señora Anchorena integrando –pareciera ser– al maestro dentro de lo popular, hay algo del orden del capital simbólico que provoca a la dueña de casa a saludarlo con indiferencia y no a invitarlo a retirarse como haría con cualquier otro empleado. El respeto social en esta década del veinte no se reparte asimétricamente entre distintos estratos sociales dado que las riquezas, el poder político y la decencia no se concentraban en las mismas personas o en un solo grupo. Los simples educadores como Palmedón –junto a los trabajadores calificados, pequeños comerciantes o profesionales humildes entre otros– formaron parte de un sector que compartía un estilo de vida organizado en torno a la dignidad y la condición de buen vecino, un sector alejado tanto como podía de la “plebe” pero que no alcanzaba –obviamente– a integrarse al “patriciado” que, contradictoriamente, también era criticado y negado de moralidad.

Ese “estar en el medio” o “no alcanzar a” menoscababa la honra de los maestros, causaba la vergüenza de ser y de no ser. Aquí la vergüenza podía presentarse como un valor social que sólo tendría cierta clase de gente o como sanción por no haber llevado a cabo las aspiraciones personales y sociales. La vergüenza es parte esencial del desclasamiento, los docentes que en su gran mayoría provenían de sectores sociales demasiado altos como para no adscribir a la clase obrera y demasiado bajos como para ocupar ocupaciones con mayor prestigio, rechazarán mucho de la cultura de los sectores humildes, rechazo que la misma Escuela Normal potenciaba y justificaba. Para Álvarez Uria y Varela, un signo típico de la escuela moderna es la formación de un profesorado que intenta transmitir su admiración por la cultura burguesa a la que no están totalmente integrados y a la que sin éxito intentan integrarse.¹³ Para el caso en particular optamos por pensar que estos maestros argentinos más que ser parte de los hábitos y costumbres de la burguesía imitándolos infructuosamente como harían los cronopios con los famas en los relatos de Cortázar, querían hacer de sus hábitos los realmente válidos para toda la sociedad, su moral sería y se sentía inclusive superior a la de la élite. Una moral ambigua que incluía lo que a sus ojos era lo mejor de las antagónicas clases sociales y que comprendía un mecanismo discursivo perfecto en la defensa del prestigio de la profesión ejercida. ¿Los maestros se creían realmente prestigiados? Una editorial titulada “Maestros vergonzantes” pareciera decirnos que no, que -en cambio- se veían en la necesidad de “forzar” el prestigio. Allí se relata la situación de dos maestros que se encuentran en la vía pública y deben apenas musitar en qué escuela trabajan, deben incluso ocultar los libros que los revelan su labor:

Todos tenemos la púdica costumbre de velar con tules ficticios y envidiablemente poéticos nuestra situación (...) Señores venidos a menos, grandes señores arruinados, somos, que debemos trabajar con cara de dolor y gesto de displicencia en el vil oficio. Terminada la jornada, y reintegrados a nuestra importancia -no por subjetiva, menos real- vamos erguidos con “tan gentil semblante y continente” que quien no nos conozca nos tomará por duplo y más de lo mucho que ya somos”¹⁴

^{13.} Álvarez Uria y Varela, 36

^{14.} La obra, 5-9-1924

En el mismo texto se comparaba al maestro con el arrogante escudero de Tormes que vivía de los restos de pan traídos por el lazarillo que él por su honra no podía mendigar. Por ésta y por una supuesta dignidad aristocrática el escudero debía mantener al muchacho secretamente, como harían los maestros con su profesión. El estatus social superior no era revalidado por una holgada situación económica y allí la causa de la humillación de los docentes que -siguiendo el relato- enfatizaba sus valores como forma de sentirse cerca de la alta sociedad. A diferencia de los educadores hombres, las normalistas eran sí representadas en las calles cansadas pero orgullosas de cargar sus libros, de vestir el delantal, de su misión, de decirse maestras.

Eran los maestros varones quienes contarían con recursos asociados a un determinado capital cultural -vedado al acceso de los obreros- que los haría sí merecedores de recompensas económicas acordes a sus virtudes:

“Los tienen como Cristos crucificados. Con menos consideración que al más bajo de los obreros. Pobres muchachos que llegan de la provincia y están solos, tienen derecho a formar su propio hogar, tener su casa y su familia ¿pero cómo lo van a ser con un sueldo tan miserable como incierto? (...) Nadie valora aquí los conocimientos, el don de gente, las virtudes cívicas, su afán de progreso”¹⁵

Se alimentaba el mito de la clase sufriente del que habló Parker para el caso peruano aunque no en base a la necesidad de mantener cierto nivel consumo¹⁶ que sí tendrían los docentes y no los obreros –en la cita vinculado a la exigencia de la casa propia- sino fundamentalmente en la falta de una correcta recompensa al esfuerzo y los méritos de “buen ciudadano”, respetuoso de la ley, educado, pacífico y culto.

¹⁵. Tribuna del Magisterio, 20-7-1920

¹⁶. David Parker, “Movilización de clase media y el lenguaje de estamentos: de ‘casta’ a ‘categoría’ en la Lima de principios del siglo XX”, *Moralidades, economías e identidades de clase media Estudios históricos y etnográficos*, ed. Sergio Visacovsky y Enrique Garguin (Buenos Aires: Antropofagia, 2009) 201-202

¹⁷. Tribuna del Magisterio, 25/8/ 1921

Siendo, como vimos, el cuerpo docente sumamente heterogéneo, eran los valores morales los que se utilizaban para unir a los maestros en un mismo discurso de clase, tan presente como confuso:

“Hay un divorcio casi absoluto del pueblo y la escuela que confirma la falta de solidaridad de las clases sociales. Por un lado la llamada burguesía y aristocracia creen manchar su blasón acercándose al maestro que no es más que un empleado a sueldo –y a sueldo mísero-; por otro lado, el proletariado o la clase obrera, que también lo mira con recelo, porque el maestro le representa la burocracia obligada, quieras que no, a instruir a sus hijos y otras veces es el maestro quien mira con desdén al obrero que no quiere enviar su hijo a la escuela...”¹⁷

En este tipo de fragmentos se ubica a los maestros en el medio del espacio social, manteniendo distancia del poder y del pueblo llano y desde esa posición miran, se relacionan y disputan con el resto el capital económico debido a que el que tienen no correspondería con la función social cumplida ni con el capital simbólico que los define. Buscan enfatizar su identidad destacando las peculiaridades distintivas del grupo, marcan una diferenciación clara entre un “ellos” y un “nosotros” a partir de barreras morales: como los son las características personales de honestidad, ética del trabajo, integridad personal, cultura. Los docentes, aun conociendo los conflictos entre capital y trabajo, se podían situar discursivamente por encima de esa contraposición a raíz de los elevados valores que representaban. Esta “posición única” en el espacio social se vislumbraba distinta y próxima simultáneamente a la de los sectores obreros vistos con conmiseración en ocasiones o con franco horror cuando su comportamiento se consideraba inmoral.

La “originalidad” en relación a la posición social y de clase del magisterio comprendería lo que para Bourdieu sería parte de la lucha simbólica por la apropiación de signos distintivos, como son los bienes económicos o bienes culturales, que tiene como apuesta última la imposición de un estilo de vida legítimo. Tomando conceptos del mismo autor, la docencia –como grupo social- comienza a existir para los docentes y para los otros cuando es distinguida en base a propiedades simbólicas que expresan una forma de autoimagen o de percepción de las propiedades materiales como el sexo y el tipo de formación y que la

diferencian de los demás grupos. Distinguirse es obtener el reconocimiento social, herramientas en la lucha por la implantación de cierta visión del mundo que parten –paradójicamente- de la aceptación de valores tradicionales. Los docentes construían la distinción y la originalidad de su “clase” en base a estos valores que de modo vehemente se remarcaban en situaciones de reclamos ante los poderes estatales - como veremos luego- o en la llamada de una definitiva unidad del gremio:

“... que los maestros se penetren de la necesidad de agruparse todos bajo su amplia bandera y de ser todos, de hecho y de verdad, miembros activos asociados entre si: una clase culta, trabajadora y honrada como somos no puede ofrecer el espectáculo de desinterés, de desorganización y de desconocimiento del más elemental de los deberes de solidaridad, cual es el de la protección mutua. Es necesario retemplar en nosotros el espíritu y la conciencia de clase que tienen los gremios inferiores...”¹⁹

No se especifica a qué se hace referencia al hablar de clase: ¿simplemente a un grupo de personas que comparten una misma actividad: el colectivo docente? ¿El concepto abarca aspectos socioeconómicos? Cualquiera sea el caso quedan claros los elementos que la caracterizarían: cultura y esfuerzo. Retórica de clase claramente marxista se utilizó en el emblemático año 1917 en la revista de docentes con mayor llegada en el país con el objeto de acercar el maestro al obrero. No obstante, y aquí lo llamativo, los caracteres que se le asignaban al primero – al igual que en la cita anterior- en alusión a una conciencia de clase dormida eran los propios de la ideología burguesa y quedaban resumidos en un vistoso término: “clase enseñante”.

¹⁹ El Magisterio, 9-4-1924

²⁰ Tribuna del Magisterio, 16-8-1917

²¹ Nicos Poulantzas, Las clases sociales en el capitalismo actual (México: Editorial Siglo XXI, 1978) 182

“Ciertamente que hay maestros para los cuales la palabra gremio suena muy mal. El magisterio no es un gremio, dicen. Eso se deja para los obreros, afirman. (...) Por encima de todas las causas que malogran la unificación gremial del magisterio ¿no hay, acaso, vínculos mutuos y anhelos generales que permiten alimentar la esperanza de un próximo y feliz cambio de ambiente? Si lo hay, existe y nadie podrá negarlo una fuerte conciencia de clase que hace que nos sintamos heridos cuando se hiere a un compañero, que repudiamos a la autoridad cuando ésta atenta contra la escuela y los docentes (...) el hombre instruido tiene una pesada obligación moral para cumplir con el país y es nuestra clase, la clase enseñante, la que ha recibido educación profesional, la más obligada a llenarla...”²⁰

En relación a la responsabilidad profesional, Nicos Poulantzas señala que es la nueva pequeña burguesía integrada por sectores que surgen en el desarrollo capitalista, asalariados no productivos ligados a los servicios sociales que han ido alcanzando niveles de mayor responsabilidad en la estructura social, la que teme por sus constantes posibilidades de proletarización. Siguiendo al mismo autor, es a partir del “saber”, de su parcelación y mitificación, que esta pequeña burguesía instalaba la diferencia con el proletariado y legitima la parcela de autoridad delegada que ejercen²¹ como modo de evitar la proletarización.

Por la situación de complejidad e inestabilidad de la Argentina de principios del siglo XX, la Argentina del capitalismo dependiente y del horizonte de ascenso social –mito o realidad-, las expectativas que se generaban tanto en los padres e hijos de la pequeña burguesía

respecto a sus posibilidades de “ascenso” y las amenazas de “proletarización” podían originar un compromiso ideológico ambiguo y muy bien evidenciado en los discursos docentes que toman del “internacionalismo” algunos conceptos para luego realizar mil aclaraciones conceptuales. Poulantzas podría resumirlo así: “... el subconjunto ideológico pequeño-burgués es un terreno de lucha y un campo de batalla particular entre la ideología burguesa y la ideología obrera, pero con la propia intervención de los elementos específicamente pequeñoburgueses”²².

No se debe olvidar, respecto a las condiciones de ascenso social de amplias capas de la sociedad en las que podemos incluir al magisterio, que en gran parte del siglo XIX la educación secundaria era arancelada, por lo que el acceso a la misma estaba restringido a las

clases más pudientes. Su formación era humanística y preparatoria para la universidad, por allí pasaban los futuros gobernantes y no, por ejemplo, los futuros comerciantes. El desarrollo de la Escuela Normal como institución no paga, que además becaba, fue un factor de alto impacto educativo para los sectores menos protegidos ya que permitieron su acceso a niveles más altos de escolaridad en los primeros decenios del siglo pasado y realizar ocupaciones no manuales²³.

²² Nicos Poulantzas, 236

²³ Adriana Puiggrós, *Escuela, democracia y orden* (1916-1943) (Buenos Aires: Galerina, 1992)

²⁴ Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1982)

²⁵ Ricardo González Leandri, *La élite profesional docente como fracción intelectual subordinada* (1999) En línea: <http://estudiosamericanos.revistas.csic.es/index.php/estudiosamericanos/article/download/214/218>.

La construcción del sistema educativo signada por las necesidades políticas hizo de la escuela primaria el lugar de extensión de los saberes básicos y —especialmente— de las normas de conducta esperables para el buen argentino, y de la escuela media y superior el sitio de formación de una clase política homogeneizada en la adhesión a las pautas modernizantes del sector porteño²⁴. Las docentes quedaban en el medio entre la escuela elemental y la formación propia de los colegios nacionales destinada a la élite y a los hombres, por supuesto. En la Escuela Normal la oferta era profesionalista y menos exclusiva. Se genera de tal modo una cuestión paradójica en torno a la profesionalización del magisterio, las características de la docencia como

trabajo asalariado o como profesión y su identidad de clase. Si tomamos de referencia otras profesiones liberales, efectivamente el normalismo alcanzó un relativo protagonismo con respecto a los médicos y abogados, no obstante la elite profesional docente, como fracción subordinada, habría perdido ante la competencia librada con las elites de las profesiones tradicionales por el dominio de la abstracción teórica.²⁵ Esto último no se discute, pero si se atiende a que muchos de esos miembros del normalismo provenían de sectores medios y medios-bajos de la sociedad, sin dudas podemos reconocer que la mayoría de los docentes vivieron un ascenso social o —mejor dicho— una instancia de reconocimiento por parte de la comunidad que no se vinculaba siempre con sus condiciones económicas sino con el prestigio social y los valores morales que en teoría representaban y los colocaban un escalón por encima de los obreros.

En “Mezcla y combinación social” se pueden distinguir cuáles serían los elementos específicamente pequeños burgueses que se mantendrían inalterables en cualquier práctica social, traducidos en valores y pautas morales que orientaban el hacer y pensar de los docentes

como grupo social “moralmente elevado”, esto iba en relación a las vivencias de los maestros de campaña:

“Imaginad un maestro, bien criado y culto, que se ve compelido por su trabajo a vivir entre gente sin educación y sin higiene. Se amalgamara al medio para subsistir y para ejercer su tarea con dedicación y amor pero no logrará congeniar con el espíritu de tales semejantes. No es prejuicio, no es mala voluntad, quienes lo separan, sino una incapacidad intrínseca del ser, es decir: la naturaleza moral del individuo o del grupo al que pertenece”²⁶

Dispuestos a abordar la posición social de los maestros normalistas, hemos analizado aquí la demarcación social que hacían los maestros desde sus publicaciones utilizando supuestas características que los distanciarían tanto del proletariado como de los sectores poseedores. Nos detuvimos en el modo en que hablaban de su lugar en la sociedad y afirmaban la originalidad de “su clase” mediante atributos correspondientes a valores morales que en algunas ocasiones los acercaban al obrero (sacrificio, humildad, honestidad) y en otras a los sectores poseedores (cultura, higiene, serenidad). La proximidad a un polo u a otro sumó complejidad a una construcción identitaria anclada en el capital simbólico, en forma de decencia y honradez. A pesar de las constantes referencias que hacen los maestros de sus miserias en las revistas visitadas, es claro que estas penurias económicas no son asumidas como un modo de identificación o, más no sea, de aproximación de intereses con los trabajadores asalariados. Esto se hizo evidente en el conflicto de 1925.

3. LA CLASE ENSEÑANTE VS EL CNE

La disputa se desencadenó en abril de 1925 con el suicidio de una maestra, Leonor de Fernández Suárez, postergada en su carrera profesional. La Confederación Nacional de Maestros sostuvo en una Asamblea convocada en homenaje de la fallecida que “el Consejo corrupto guiado por favoritismos y la tan mencionada cuña” le impidió a la maestra ascender en el escalafón, “su esfuerzo y sus méritos nada le valieron”. El CNE se convertía ante la sociedad en “el único responsable del entristecedor suceso, cuerpo de gobierno formado por malos ciudadanos que solicitados por conveniencias de índole mezquina abandonan la senda del deber”²⁷. Se debía “demostrar que la docencia argentina no tiene desidia y está dispuesta a luchar por sus derechos y el fin de los mecanismos fraudulentos (...) se deben acabar los maestros serviles”²⁸

Leonor habría tomado “la heroica y lamentable decisión” al no acceder a un cargo directivo y “favorecerse en cambio a alguien con una categoría inferior, quién sabe los motivos”; de este modo se convirtió en “símbolo de la época funesta en la que se debate la educación argentina” y en un ejemplo “del concepto de dignidad profesional que se debe tener y que está siendo manoseado por las autoridades escolares que prefieren ascender injustamente a sus amigos o crear puestos para sus comprovincianos”.²⁹ Puede apreciarse que el suicidio se convirtió en el elemento aglutinador que faltaba dentro del magisterio capitalino dividido y avergonzado por no pertenecer a los estratos más altos de la población, división que les impedía erigirse como clase. Artículos como el siguiente se podían leer en la revista

²⁷ Discurso del presidente de la Confederación Nacional del Magisterio, Luciano Schilling. Pronunciado en la Asamblea realizada el 5 de abril de 1925. Citado en el órgano oficial de la Confederación, Revista Tribuna del Magisterio, 12/4/1925.

²⁸ Discurso de Julio Barcos. Ídem.

²⁹ Tribuna del Magisterio, 10/04/1925

La Obra:

“...tenemos el rubor de ser maestros. Apenas si dejamos transparentar nuestra condición y ocultamos como falta el hecho de ser sólo maestros (...) Generalmente nos miramos con desconfianza y aprovechamos cualquier excusa para formar grupo aparte (...) es lógica la existencia latente de nuestra clase”³⁰

La Confederación Nacional de Maestros a la cabeza de otras asociaciones docentes escriben en la Asamblea un memorial dirigido al presidente de la República Marcelo Torcuato de Alvear donde se levantaban una serie de cargos graves contra el Consejo acusándolo de corrompido. Se elevó además un petitorio que subrayaba especialmente, junto al pago

puntual de haberes y la apertura de nuevas escuelas en relación a la desocupación docente que aumentaba cada día el “ejército de reserva”, la renovación de los miembros del CNE junto a su reemplazo por maestros capaces, ascensos sólo a quienes cuenten con título habilitante y el fin de los puestos inútiles creados en el Consejo. Estos docentes no sólo querían hacer de la docencia una “profesión autónoma” desde la cual se tomen las decisiones, sino que ante todo se imponían la tarea de vaciar de corrupción al organismo y la responsabilidad de marcar una conducta moral ejemplar para las autoridades abusadoras del poder. Sin desestimar el peso del pedido de mejoras laborales y materiales en la lucha de la Confederación³¹, sería inocente sostener que las demandas se realizaban desde la inmediatez de las necesidades, aisladas de lo que podía ser una crítica general al orden sociopolítico.

En tiempos del presidente radical Hipólito Yrigoyen (1916-1922) el empleo público se tornó un modo de retribuir los favores políticos. La capacidad, el mérito o cierta posición social fueron dando lugar a la militancia partidaria o afiliación al comité a la hora de nombrar funcionarios y empleados estatales. Unos meses antes de la llegada de Alvear, Yrigoyen ocupó gran cantidad de cargos públicos vacantes y creados con sus parti-

darios, entre los puestos estaban el del presidente CNE y sus vocales, a quienes los maestros desde sus publicaciones acusaban de incompetentes y desconocedores de la situación escolar³². La situación no cambió con el nuevo presidente radical, e incluso se agudizó desde la inevitable división del radicalismo entre personalistas y antipersonalistas.

El patronazgo político a la hora de asignar cargos –ya sean de altas esferas o de simples maestros de escuela– o las múltiples denuncias por malversación de fondos del CNE sirvieron de marco en la “relajación de la disciplina” de los docentes implicados en el conflicto, entre los que se cuentan principalmente maestros normales pero también directivos y visitantes, algunos de ellos no contaban con actividad gremial previa. La docencia, percibida como medio para ascender socialmente en buena parte de los casos, había interiorizado la prédica que colocaba al esfuerzo, el mérito y la educación como trampolines sociales, y veía en las maniobras clientelistas lo peor de la vieja política. La burocracia que mediaba la relación entre maestros y Estado empleador no era acusada sólo de incapaz, la reprobación

³⁰. La Obra, 20/04/1924

³¹. La Confederación integró para Ascolani una vertiente gremial legalista e independiente del poder político, nace en 1917 en Capital Federal con la vocación de extenderse al resto del país, orientada a la lucha por el salario y el escalafón, identificada con los valores nacionales y el evolucionismo social que la llevan a tomar, por ejemplo, una posición conservadora durante la Semana Trágica.

³². Ana Persello, “Los gobiernos radicales: debate institucional y práctica política”, Nueva Historia Argentina, Tomo VI. Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930), ed. Ricardo Falcón (Buenos Aires: Sudamericana, 2000)

tenía sus raíces en una esfera mayor, la de la inmoralidad, la del mal ejemplo cívico. Las críticas dirigidas al gobierno escolar reflejan así mucho de la política nacional:

“Debemos agradecer que no sea ya desde el Jockey Club donde se gestionan las subvenciones y ascensos, que sean los campeones de la democracia los que según su propio juicio retribuyen el trabajo de los ‘buenos maestros’”³³

El repunte económico del país durante el gobierno de Alvear no se apreció en el aumento del gasto y la obra pública. Su decrecimiento nos ayuda a explicar el abrupto descenso de la matrícula en todos los niveles de enseñanza, junto a la escasa apertura de nuevos centros educativos, excepto los establecimientos de Formación Profesional y de Artes y Oficios que sí fueron ampliamente fomentados.³⁴ Esta decisión político educacional constituía un límite al acceso a estudios superiores para las capas medias y un achicamiento de las fuentes de trabajo para los docentes que pedían la apertura de nuevas escuelas frente a una mayúscula cifra de casi 25.000 maestros desempleados que sentían una verdadera ofensa en la asignación de cargos por cuestiones extraescolares. La prensa se hacía eco de la humillación: “Mientras miles de maestros buscan trabajo, el CNE se ‘equivoca’ y nombra frecuentemente recomendados sin diploma”³⁵

El clientelismo radical según Rock explicaría el raquitismo de las clases medias argentinas dependientes de la expansión estatal; ya que habría estimulado una mentalidad no competitiva que se sostuvo en el tiempo.³⁶ Más allá de la veracidad de la hipótesis, existía sí en la percepción de los docentes un desfase entre la bochornosa realidad y el discurso de la importancia de la competencia individual en el progreso social, propio del bagaje ideológico de la UCR y antepuesto a la importancia de tener un apellido reconocido durante la Argentina oligárquica. La diatriba de los gobiernos radicales se había fundado en la eficacia de la experiencia democrática real en la realización de la “ciudadanía”, en el marco de una sociedad donde existía movilidad, integración y oportunidades para todos los “plebeyos”. Los maestros agremiados, contagiados por el mismo discurso, pedían de algún modo la plenitud de esta experiencia ciudadana. Cuestionaban, por extensión, los métodos de caudillismo político y del clientelismo:

“El individuo que en virtud de los procedimientos hoy en auge alcanza a escalar un puesto que no se merece y le queda grande a sus medios, usa de su situación privilegiada en modo desatentado e impúdico (...) se entiende pues el achatamiento colectivo del gremio ¿Para qué comprar libros, asistir a la biblioteca, estar al tanto de los adelantos frecuentes de la ciencia y el arte? ‘Seigual’”³⁷

Unos días después de la Asamblea que había homenajeado a la fallecida en el periódico “Verdad”, dirigido por Julio Barcos,³⁸ en “La Prensa” y “Tribuna del Magisterio” salen artículos que despotricaban contra el Consejo, acusándolo de estafador y “vil explotador del magisterio”, las palabras llevaban la

³³ Revista La Maestra, 6-4-1924.

³⁴ Susana Vior, María Misoraca y Stella Mas Rocha, “La Nación”, el Estado y la educación: entre el liberalismo social y el liberalismo conservador” (2002). En línea <http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/078.pdf>

³⁵ Crítica, 11-01-1925

³⁶ David Rock. El radicalismo argentino 1890-1930 (Buenos Aires: Amorrortu 1977)

³⁷ La Obra, 15-04-1925

³⁸ Militante anarquista y maestro que hacia 1910 dirigía la “Liga Nacional de Maestros”, organismo gremial y político que encabezó luchas contra el progresivo anquilosamiento del CNE y del sistema educativo. Durante el gobierno de Sáenz Peña es enviado a Estados Unidos para estudiar el desarrollo de la escuela intermedia en una misión de seis meses, pero a los cuatro meses se lo deja allí varado y sin sueldo demostrándose la clara intención de Saavedra Lamas, Ministro de Instrucción Pública, de alejarlo del país.

firma de varios docentes. La respuesta fue rápida y contundente por parte del CNE: el 20 de abril dieciocho maestros son exonerados. El decreto hablaba de un grupo minúsculo de subordinados que se encontraban en situación de alzamiento hace varios años y atacaban a la institución constituyendo una presencia perturbadora para el personal dependiente.³⁹

El apoyo total a los exonerados se hizo llegar desde el grueso de la prensa nacional –aunque diarios conservadores como La Razón y La Nación tuvieron algunos reparos– y, obviamente, desde la prensa educacional que hablaba de una resolución dictatorial clásica del autoritarismo gaucho. En los artículos y editoriales, los docentes viraban constantemente en sus concepciones, hablaban de la docencia como un trabajo o una profesión, como un apostolado o una misión, llamándose a sí mismos “obreros de la cultura” o “misioneros del progreso”. Es notable cómo a lo largo de los seis meses del conflicto, el magisterio va radicalizando su protesta en la misma medida que se afirma como patriota y “buen ciudadano”. Y como los periódicos acordaban con sus pedidos –y hasta abucheaban al Consejo– en igual forma que percibían en el maestro un ideal de serenidad y delicadeza extrañamente dañado por la contienda. Por su lado, el órgano de difusión del CNE insistía en el carácter vocacional o de apostolado de la docencia, discutía sobre la moral supuestamente perdida como modo de encausar al magisterio a la obediencia, y –ante todo– se burlaba de su gremialismo.

³⁹. Monitor de la Educación Común, 5-05-1925

⁴⁰. Tribuna del Magisterio, 16-05-1924

El conflicto fue llevado adelante principalmente por los maestros agremiados, franca minoría, puesto que el grueso de los docentes se encontraban “desmayados por la apatía y la indiferencia propia de los que aún no han abrazado el espíritu de clase”⁴⁰ o verían en la sindicalización un acercamiento intolerable a las costumbres y formas de los simples trabajadores que contaban con ideas apátridas y reaccionarias contrarias a su supuesta honradez. Con límites poco definidos el magisterio capitalino fue articulando en la prensa un discurso de clase que ganaba en claridad al expresarse posiciones a favor o en contra de los exonerados, de la agremiación, de la protesta, posiciones que terminaban por decantar en una división social clara: maestros que se representan como plebeyos y maestros que se perciben cerca de los valores del “patriciado”. Aquellos discursos que reclamaban la unidad gremial –emitidos desde el primer polo– debían convencer al segundo de su simple condición de empleados y, ante todo, de que agremiarse no significaba la pérdida de valores éticos, sino más bien de la afirmación del sentido común.

Los docentes se basaban en que la Constitución Nacional –tomada como un elemento políticamente neutro– otorgaba el derecho de asociarse y publicar en la prensa sus ideas sin censura; en cambio el CNE se amparaba en la ley 8871 que disponía que todo funcionario público debía abstenerse de cualquier actividad política. Desde su órgano oficial, el Consejo era muy claro en un punto: los maestros no debían hacer suyo el discurso de los obreros, y mucho menos parecerse a ellos con su accionar.

Incluso la recién creada Asociación de Trabajadores del Estado expuso ante el conflicto, en una de sus Comisiones, que los empleados estatales tenían legítimo derecho de sindi-

calizarse pero la ATE no admitiría en ellos la práctica de huelga o la crítica excesiva que sí tenían permitido realizar los obreros estatales. La asociación decidió luego de una larga discusión no enviar siquiera un apoyo moral a los maestros, hacerlo respondía a un compromiso moral con consecuencias desagradables para la entidad. Se planteaba de ese modo una división entre empleado (maestro) y obrero no basada simplemente en distinciones técnico-económicas o ligadas a las condiciones materiales que –por otro lado– eran similares, sino en distinciones de clase, concebida como categoría social que agrupa personas con valores y conductas similares. Personas que movilizadas –sin llevar siquiera una bandera extremista– generaban amenazas en el orden social y peligros de represalia para este sindicato que decide por temor darles la espalda. Julio Barcos debió en reiteradas ocasiones desde la publicación Verdad alentar en el movimiento obrero la adhesión a los docentes, de algún modo intentó sin resultados hacerle entender a los sindicatos que la causa no les era ajena.

La prensa vapuleó al Consejo con variada artillería, se repetían las acusaciones por falta de moral (que incluía el despilfarro del dinero del presupuesto y falsificación de datos vinculados al equipamiento de escuelas) en contraste a los grandes valores del magisterio en lucha. Así, el diario Crítica no dudaba de la “inocencia” de los exonerados, quienes no habían hecho más que defender la escuela pública, alejados de cualquier manifestación de ideologías convulsivas⁴¹. El socialista La Vanguardia iba un poco más allá:

“Afirmamos que el actual Consejo Nacional de Educación, como los anteriores del tiempo de Irigoyen, carecen de autoridad moral y administrativa para reprimir y reprender a los maestros que se alzan contra graves irregularidades cometidas por el gobierno escolar”⁴².

El mismo diario socialista festejaba “la sólida y consciente organización gremial de esta clase” y continuaba pidiendo que tanto el gobierno como el pueblo vean en el movimiento colectivo docente un síntoma de cultura, “sólo así la paz y tranquilidad natural volverá al magisterio”⁴³. La serenidad propia de la “gente civilizada” era la característica asignada por la prensa a “esta clase”. La docencia la describía, se describía, sumando otras cualidades comunes y atemporales puestas en juego durante el conflicto. Nótese en la siguiente cita la frustración o la desvalorización que podía significarle al docente que las representaciones sociales hagan de “su clase” una sin autonomía:

“...inquieto, culto, estudioso, activo, díscolo a veces; ha sabido mantener el magisterio su personificación como clase y plasmar un vínculo común entre sus miembros (...) al maestro le agrada pensar con su cabeza y defiende con ahínco su independencia (...) Mientras la autoridad escolar ha tenido el buen tino de respetar la idiosincrasia descripta, el magisterio ha seguido con su obra silenciosa y eficaz...”⁴⁴

Es curioso que La vanguardia, habiendo aplaudido la conciencia gremial de la “clase enseñante” se burlara a la vez de la acusación de rebeldía anárquica y antinacionalismo que pesaba sobre los maestros. Subestimaba así al movimiento con adjetivos variados no del todo compatibles a los usados por el magisterio a la hora de calificarse: era simpático, llamativo, sugestivo y se le admitían “exageraciones teatrales”.⁴⁵

⁴¹ Crítica, 14/7/1925.

⁴² La Vanguardia, 12/7/1925.

⁴³ La Vanguardia, 16/8/1925

⁴⁴ La Obra, 22/5/1925

⁴⁵ La Vanguardia, 18/8/1925

En tiempos de oleadas revolucionarias que amenazaban el orden capitalista, no era únicamente el movimiento obrero el que preocupaba a la clase dominante, también lo hacían los intensos lazos de solidaridad y lucha en común que los trabajadores podían tejer con amplios sectores medios. El riesgo de que el “internacionalismo” llegara a ellos quizás no era tan sólo una burla o una excusa orquestada por el Consejo como se leía en *La Vanguardia* o el anarquista *La Protesta* (que subestimó el movimiento de “maestritos”) Pensemos por ejemplo en las huelgas de maestros de Mendoza (1919) y Santa Fe (1921) donde existió un apoyo explícito de la izquierda.

Recortar una parte de los sectores populares y darle un lugar de orgullosa superioridad frente a los trabajadores mediante valores morales inmutables, era una manera de trazar una frontera identitaria que contrarrestara los lazos políticos entre clase baja y grupos medios, pero el poder sólo debió hacerlo en situaciones críticas pues bastante internalizados tenían, en este caso el grueso de los docentes, los lemas del liberalismo que impedían la proletarianización en el buen sentido que le da Apple: “proceso que aproxima los intereses de los obreros a los de los enseñantes”⁴⁶

El Consejo intentó con ahínco en los seis meses que duró el conflicto desprestigiar a los do-

⁴⁶. Michael Apple, *Educación y poder* (Barcelona:1987, Paidós)

⁴⁷. Adriana Puiggrós, *Sujetos, Disciplina y Currículum en los orígenes del sistema educativo argentino 1885-1916* (Buenos Aires: Galerna, 1990)

centes que se unían a la protesta mediante proclamas y asambleas, para ello aludió a su moral corrompida o a la pérdida de los valores éticos e ideales colectivos que durante años habían engalanado a los maestros argentinos. Por su lado, desde las publicaciones docentes y diarios como *La Prensa* y *El Telégrafo* se mofaban de los valores del docente apóstol erigidos en nombre de la mentada vocación y su pretendido deber de heroicidad y pobreza, valores que eran reclamados desde una institución corrompida por el clientelismo.

Este tipo de comentarios apostaban a la verdad y la justicia de la causa de los exonerados, aunque los mismos maestros en conflicto se sintieran en el incesante deber de mencionar su lejanía de la izquierda que aterrorizaba a los sectores sociales medios y altos y, especialmente, a los propios colegas. Nutridos de ideas positivistas y de falaces intenciones de ser apolíticos en defensa de la educación laica y estatal, desde las extensas editoriales de *Tribuna del Magisterio* estos docentes terminaban por juzgar que su deber y trabajo no dejaba de ser imponer la cultura de la cual eran portadores “a un sujeto negado, socialmente inepto e ideológicamente peligroso”⁴⁷, sujeto que en nada se les parecía.

El reconocimiento de clase del magisterio se vincularía a una perspectiva cognitiva signada por la contradicción, en la medida en que en su retórica sí existían clases contrapuestas - una élite y un proletariado al que en ocasiones se sienten cercanos-, también se negaba paralelamente la existencia de las clases en el sentido materialista, asociándose, por el contrario, a una imagen liberal de la sociedad que reconoce la responsabilidad, la cultura y el esfuerzo como los resortes fundamentales de la movilidad y posición social. Es en ese sentido que los valores morales instaurados como hegemónicos eran los elementos en disputa entre los docentes y el Consejo. Así, mientras los obreros reprimidos en las huelgas

sufrían de violencia activa, los maestros -representantes de la argentinidad, con el peso del capital cultural institucionalizado hecho cuerpo - se convertían en las perfectas víctimas de una violencia simbólica que ellos mismos cristalizaban en sus discursos que orientaban la acción a los medios decentes y pacíficos de reclamo.

“El anarquismo va más allá, es la disolución, como los son las manifestaciones obreras violentas que realizan algunos exaltados ignorantes (...) Decimos estas cositas porque sabemos que algunos maestros y maestras han querido ver en nuestra predica principios revolucionarios disolventes, nada más lejano...”⁴⁸

A seis meses de las exoneraciones, finalmente en octubre renuncia el presidente y los vocales del CNE por pedido expreso del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública que durante meses fue llamado a actuar desde la prensa. Los maestros habían ganado, aunque faltarían más de tres décadas para conseguir un marco regulatorio del escalafón. Cuando finalmente asume el cargo mayor del CNE el doctor Gondra, decide tras los pedidos de los medios de prensa que imploraban por “la solución más decorosa para los maestros”⁴⁹ dejar sin efecto las exoneraciones del veinte de abril. No encuentra en su resolución mejor forma de justificar la decisión que aludir al escaso peligro y la ignorancia del gremio docente de la cuestión social demostrada en “teorizaciones vagas y candorosos desahogos retóricos, destituidos de todo alcance revolucionario, hasta por la circunstancia de revelar un profundo desconocimiento de las doctrinas comúnmente calificadas de subversivas”⁵⁰ Del mismo modo Gondra habló de “pseudosindicalismo balbuceante” o “jocoso gremialismo”

⁴⁸. Tribuna del Magisterio, 11/8/1925

⁴⁹. La Vanguardia, 12/9/1925

⁵⁰. Citado en el Monitor de la Educación Común, 25/10/1925

⁵¹. La Razón, 5/10/1925

⁵². La Vanguardia, 14/10/1925

Sin embargo, no todos se mostraban complacidos con la reincorporación ni consideraban inofensivos a todos los exonerados, para La Razón -por ejemplo- era inadmisibile que “móviles tendenciosos de carácter antisocial vuelvan a la escuela a inculcar a los niños prejuicios hostiles al sentimiento antipatriótico”.⁵¹ El Comité del Magisterio contestaba en relación a las acusaciones que “sólo el fascismo con sus órganos fofos y corporaciones ilícitas pueden considerar antipatriota al magisterio argentino”.⁵² Las palabras no iban exclusivamente dirigidas al periódico, el otro gran destinatario era la Liga Patriótica, grupo de choque de la derecha más radical que acusaba al magisterio a partir de sus desavenencias con el Consejo de utilizar ideas extrañas al ejercicio del “sacerdocio” de la educación.

Entre los docentes, sin lugar a dudas, ya lo dijimos, el liberalismo individualista constituía la ideología dominante, yendo en disonancia al discurso pedagógico hegemónico con el que se habían formado y en el que el nacionalismo tuviera un lugar destacado. Aunque en las escuelas normales la educación tomaba un matiz autoritario en base a una tecnología pedagógica más dirigida a la homogeneización que al desarrollo individual, los maestros tenían arraigados como valores supremos la libertad democrática y la voluntad en los seres humanos en el cambio de sus destinos. Eran ante todo ciudadanos, y esta categoría no puede referir únicamente al voto cuando las filas del magisterio se integraban mayoritariamente por mujeres. Ser ciudadano comprendía “respetar los principios de moralidad y legalidad del país y que se respeten los elementales derechos individuales que en toda democracia

son sagrados”.⁵³ No obstante, parecían desconocer que el liberalismo democrático que vino a suplantar al oligárquico precisaba de conquistar y retener el favor ciudadano de formas variadas, entre ellas el clientelismo y el patronazgo estatal. Reclamaban por ello una eticidad en el terreno cívico y político que, en realidad, nunca había existido en la Argentina moderna, bogaban por la hegemonía de principios éticos por sobre las facciones y personalismos. El liberalismo de finales del siglo XIX se sostenía en la idea de una pertenencia común a partir de un mismo origen y un mismo conjunto de prácticas culturales que debían crear una unidad especial dentro de una población heterogénea con preponderancia población criolla y europea inmigrante. “Nación” desde la concepción liberal significaba “pueblo consciente” y por tanto sólo participaban de la misma un reducido número de “escogidos”. Los docentes argentinos se sentían portadores de los valores necesarios y, como tal, parte de la población escogida. Desde allí reclamaban a las autoridades competentes, a los elementos del gobierno radical frágil y fraccionado, gobierno que a sus ojos – y de muchos más – había incumplido con la regeneración moral de la sociedad prometida a las capas medias:

“... Por razones jerárquicas el Consejo ocupa las alturas y los maestros el llano. Pero el desigual nivel no es todo para que surja aquel vínculo moral. Sólo lo hacen nacer virtudes reales: austeridad, decoro, sabiduría, justicia, pensamiento recto y conducta ejemplar, en suma, en los tiempos que vivimos el respeto no se puede imponer ya por la violencia, se gana por el comportamiento, no es privilegio de la aristocracia ni de las investiduras...”⁵⁴

⁵³ La Acción, 10/05/1922

⁵⁴ La Prensa, 12/6/1925

⁵⁵ Carta del presidente del CNE al presidente de la Confederación del Magisterio. En El Monitor de la Educación Común, 2/11/1925)

⁵⁶ Tribuna del magisterio, 11/11/1925

El presidente de la CNM agradeció a Gondra la actitud de levantar las exoneraciones, sin obtener de éste una respuesta de reconciliación. Por el contrario, el funcionario fundamentó su contestación en una comparación entre magisterio y proletariado, marcando de modo deslegitimador las distancias que debiera haber entre uno y otro, abismales y violadas por los hechos, el orden y la sobriedad que habían perdido los maestros con “sus vagos ideales de orden gremial (...) la vocinglería y exhibicionismo que sólo son esperables del proletariado rebelde...”⁵⁵

El gremio percibía el desprecio del CNE y su indiferencia a los reclamos de transparencia en el escalafón y escala de sueldos. Los pedidos no dejaban de ser parte del bagaje ideológico liberal y de acompañarse –por extensión– de aclaraciones en relación a la moralidad de la clase enseñante, construcción simbólica en la que la posición social tenía un lugar destacado y que les permitía desprenderse de una imagen subversiva o revolucionaria impropia para los valores de nacionalismo, medida y orden que como maestros debían transmitir:

“Los maestros no alientan vagos ideales de orden gremial sino anhelos de ese orden social perfectamente lícitos y pertinentes. Han bregado por conseguir el respeto y la consideración a la que son acreedores aún sin nacer en cuna de oro (...) y bregaran por obtener las mejoras profesionales y económicas que les correspondan contribuyan a la moralidad y progreso ético de la clase enseñante...”⁵⁶

4. CONSIDERACIONES FINALES

Con este trabajo nos propusimos dar cuenta de las nociones de clase que circulaban dentro del magisterio o las representaciones sociales dadas alrededor de la figura del maestro y observar qué valores o actitudes inherentes a su posición social se pusieron en juego durante el conflicto de Capital Federal en el año 1925.

Si bien en las primeras décadas del siglo XX la expresión “clase media” no fue de frecuente uso en nuestro país, es aceptable discutir acerca de la falta de conciencia que existía de la presencia de ésta, para eso es útil observar qué dicen y hacen los propios actores, cómo construían ellos su identidad, qué representaciones sociales había al respecto. Durante el período que hemos aquí abordado, además de los maestros, se organizaron bancarios, periodistas, trabajadores del telégrafo y empleados de correo llegando a protagonizar huelgas e importantes conflictos que aportarían valiosos datos acerca de la construcción de la clase media argentina más que como concepto como un objeto de discurso en el mejor sentido foucaultiano.

En efecto, aunque el empleo del concepto de “clase media” era escaso o nulo aún en los años veinte, el discurso de clase estaba fuertemente arraigado a lo que se entendía como “gente respetable”, es decir una importante parte de la sociedad que sin pertenecer a la aristocracia -tan criticada en las revistas docentes- combinaba en sus individuos lo que se juzgaban actitudes educadas y morales que otorgaban cierto reconocimiento social. Es por ello que cuando los maestros en conflicto pudieron “ser confundidos” con agitadores izquierdistas, debieron diferenciarse discursivamente de los obreros subrayando cualidades inherentes a “su clase”, es en este terreno que, creemos, se debe hurgar para entender por qué los acercamientos entre la docencia y el proletariado se tiñeron durante tanto tiempo de ambigüedades y contradicciones en nuestro país. Aún sin ir a la huelga, los maestros tuvieron que dar cuenta en cada asamblea y petición de que no eran rebeldes y de que no tenían ninguna proximidad con las corrientes revolucionarias, sólo bogaban por el “progreso, la verdad y la libertad responsable de pensamiento”⁵⁷. La defensa del escalafón era la defensa del ascenso social y del progreso, era también una reprobación política a los procedimientos de gobierno.

⁵⁷. Tribuna del Magisterio,
6/6/1925

Los gremios docentes movilizados provocaron que el Estado desde el órgano de difusión del CNE acudiera con fuerza al discurso de la moralidad pública y el discurso sobre qué es ser maestro elaborado a fines del siglo XIX, aunque sin encontrar ya una respuesta de adhesión plena por parte de los docentes y los medios. Surgen, en contrapartida, manifestaciones contrahegemónicas burlándose de esa moral impostada, de valores como la decencia y la austeridad, del esfuerzo como modo de ascenso, virtudes que se predicaban pero que ni el “patriciado” ni los “hombres de levita” practicaban. Los maestros aquí hicieron de “los” valores, “sus” valores; tornaron contestatario a lo hegemónico y a partir de allí construyeron identidad.

Los sectores dominantes tenían necesidad de convencer: de la austeridad, honradez, humil-

dad, serenidad, sobriedad, del sacerdocio. Pero los docentes se sentían ya dueños de esos elementos y el capital simbólico que constituían, por ello la persuasión no rendía íntegramente sus frutos y la “vergüenza de clase” se convertía en el otro buen recurso discursivo al aproximar al docente con el obrero intentando generar en el primero el miedo de ver disminuido su prestigio, tarea no difícil.

La “clase enseñante” se decía distinta y superior al portar valores, normas y conductas reconocidas por todos que la volvían original, al cargar un capital que -diría Bourdieu- justificaba su existencia social y la arrancaba de un triste sentimiento de insignificancia ante las autoridades, la cúspide y el llano de la sociedad. Estos elementos no alcanzaban a integrar al magisterio en una clase social diferenciada nominalmente pero sin dudas hacen pensar en una distinción social clara entre ellos, la masa y la élite basada en principios morales o estéticos más que materiales, de allí el llamado del gremio a “forjar una conciencia o espíritu de clase” Lo destacable en el caso es la existencia de una retórica de conflicto de clase sin clase; cómo se habla de experiencia común, de explotación, de lucha, de conciencia, reconocimiento social y resistencia sin acercarse siquiera un ápice al proletariado:

“Existe entre los docentes y se consolida a medida que pasa el tiempo y a través de la experiencia, las tormentas y conflictos ruidosos, una conciencia de clase que impone la noción del deber moral y profesional, y vincula los anhelos de todos los maestros por igual, convirtiéndolos de orden general en afanes colectivos. La resistencia al normalismo y las acusaciones falsas que se hacen en ciertas esferas sólo se explican por la certidumbre que en estas se tiene en la cohesión en las filas del magisterio, la resistencia del magisterio, su combate que se hace en nombre del progreso...”⁵⁸

⁵⁸ La obra, 20/1/1926

OBRAS CITADAS

ALLIAUD, Andrea. Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino. Buenos Aires: CEAL, 1993.

ÁLVAREZ URÍA, Fernando y Varela, Julia “Arqueología de la Escuela”, La Maquinaria Escolar. Ed. Fernando Álvarez Uriá y Julia Varela. Madrid: La Piqueta, 1991.

APPLE, Michel. Educación y poder. Barcelona:1987, Paidós.

BOURDIEU, Pierre. La distinción. Madrid: Taurus, 2007.

GARGUIN, Enrique. “‘Los argentinos descendemos de los barcos’ Articulación racial de la identidad de clase media en Argentina (1920-1960)”, Moraldades, economías e identidades de clase media. Estudios históricos y etnográficos. Ed. Sergio Visacovsky y Enrique Garguin. Buenos Aires: Antropofagia, 2009.

PARKER, David. “Movilización de clase media y el lenguaje de estamentos: de ‘casta’ a ‘categoría’ en la Lima de principios del siglo XX”, Moraldades, economías e identidades de

clase media Estudios históricos y etnográficos. Ed. Sergio Visacovsky y Enrique Garguin. Buenos Aires: Antropofagia, 2009.

PERSELLO, Ana. "Los gobiernos radicales: debate institucional y práctica política", Nueva Historia Argentina, Tomo VI. Democracia, conflicto social y renovación de ideas (1916-1930). Ed. Ricardo Falcón. Buenos Aires: Sudamericana, 2000.

POULANTZAS, Nicos. Las clases sociales en el capitalismo actual. México: Editorial Siglo XXI, 1978.

PUIGGRÓS, Adriana. Sujetos, Disciplina y Curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino 1885-1916. Buenos Aires: Galerna, 1990.

PUIGGRÓS, Adriana. Escuela, democracia y orden (1916-1943). Buenos Aires: Galerna, 1992.

PUIGGRÓS, Adriana. Qué pasó en la educación argentina: desde la conquista hasta el menemismo. Buenos Aires: Kapelusz, 1998.

ROCK, David. El radicalismo argentino 1890-1930. Buenos Aires: Amorrortu, 1977.

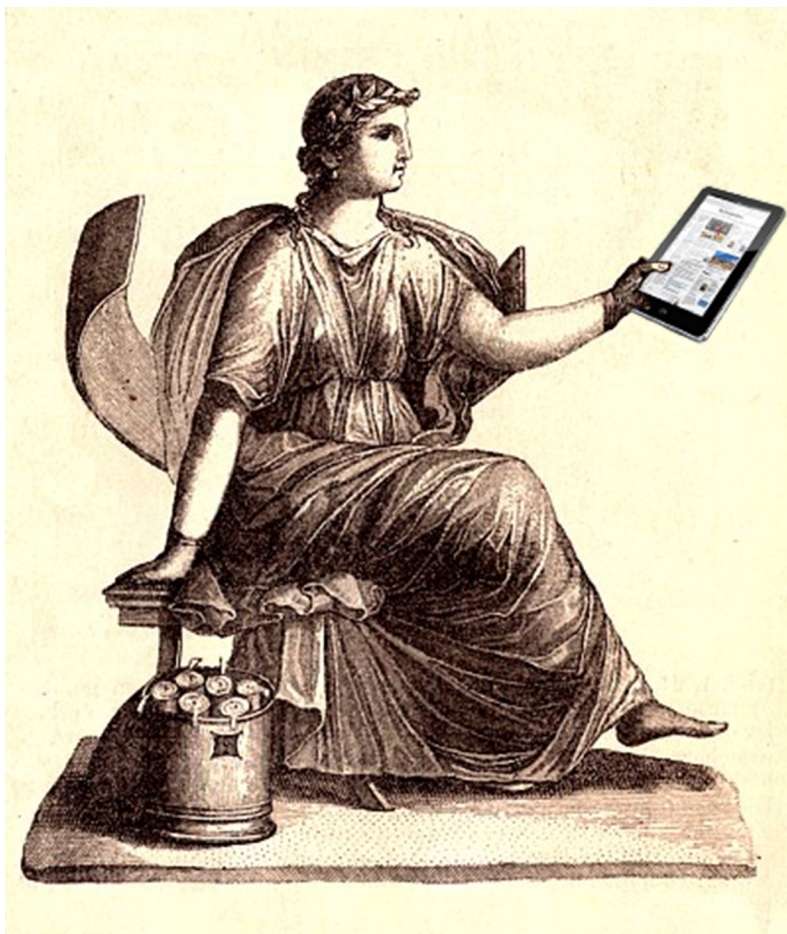
ROUQUIÉ, Alain. Poder Militar y Sociedad Política en la Argentina. Buenos Aires : Emecé, 1983.

TEDESCO, Juan Carlos. Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900) Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1982.

Manocchi, Cintia Mariela, "El conflicto del magisterio en la ciudad de Buenos Aires: la identidad de una clase sin nombre", *Historia 2.0*, 1 (2011): 35-55. Disponible online en: <http://historiaabierta.org/historia2.0/index.php/revista/article/view/4>

Recibido el 30 de noviembre de 2010
Aceptado el 20 de febrero de 2011

ENFOQUES Y MÉTODOS



DE LA HISTORIA CONCEPTUAL DE LO POLÍTICO A LA HISTORIA DE LOS DISCURSOS POLÍTICOS. UNA APROXIMACIÓN

Edwin Cruz Rodríguez

Politólogo, estudiante de Doctorado en Estudios Políticos y Relaciones Internacionales, e integrante del Grupo de Investigación en Teoría Política Contemporánea de la Universidad Nacional de Colombia- Sede Bogotá.

Este trabajo es una aproximación a la historia política conceptual. El planteamiento central es que el estudio de lo político desde esta perspectiva exige transitar desde la historia de los conceptos políticos a la historia de los discursos políticos. Ello permite, por una parte, estudiar no sólo la realidad lingüística o discursiva sino también la no discursiva, no sólo el lenguaje sino también las prácticas con significado y las redes conceptuales o discursos más amplios en los que estos se inscriben. Por otra parte, también permite dar prelación a la lucha política como variable explicativa del cambio en los significados de los conceptos a través del tiempo. Para desarrollarlo se realiza un diálogo entre distintas orientaciones: la historia conceptual de lo político de Rosanvallon, la historia conceptual de Koselleck, la arqueología y genealogía foucaultianas y el análisis político del discurso de Laclau y Mouffe.

This work is an approach to the conceptual political history. The central position is that the study of the political thing from this perspective demands to traffic from the history from the political concepts to the history of the political discourses. It allows it, on one hand, to not only study the linguistic or discursive reality but also the not discursive, not only the language but also the practices with meaning and the conceptual nets or wider speeches in those that these they register. On the other hand, it also allows to give preference to the political fight as explanatory variable of the change in the meanings of the concepts through the time. To develop it is carried out a dialogue among different orientations: the conceptual history of the political thing of Rosanvallon, the conceptual history of Koselleck, the Foucault's archaeology and genealogy and the political analysis of the discourses of Laclau and Mouffe.

Palabras Claves

Historia Política Conceptual, Análisis de discurso

Key Words

conceptual political history, discourse analysis.

INTRODUCCIÓN

¹ El uso irreflexivo de las categorías termina por asumirlas como categorías normativas o prescriptivas más que analíticas. Así, según modelos teleológicos, las categorías se usan para juzgar el atraso o adelanto de una sociedad del pasado con relación a un deber ser extraído de una sociedad ajena que se presume como necesario o deseable Alexander Betancourt, *Historia y nación* (Medellín: La Carreta Editores E.U., 2007) 234.

² Ver: Conrad Vilanou, “Historia conceptual e historia intelectual”, *Anuari de la Càtedra Ramon Llull Blanquerna ARS Brevis* 12 (2006): 166-168.

³ Ver por ejemplo, Giuseppe Duso, *El poder. Para una historia de la filosofía política moderna* (México: Siglo XXI, 2005).

⁴ Faustino Oncina (ed.), *Teorías y prácticas de la historia conceptual* (Madrid: Plaza y Valdéz-CSIC, 2009).

⁵ Javier Fernández Sebastián (Dir.), *Diccionario político y social del mundo iberoamericano. La era de las revoluciones, 1750-1850. Tomo I* (Madrid: Fundación Carolina-Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales-Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2009); Javier Fernández Sebastián, “Iberconceptos. Hacia una historia transnacional de los conceptos en el mundo iberoamericano”, *Isegoría. Revista de filosofía moral y política* 37 (2007):

Los conceptos son los constructos que hacen posible el acceso al conocimiento en las ciencias sociales, la filosofía y la historia. La particularidad del uso de los conceptos en la historia, es que trata de comprenderlos en su contexto temporal particular, en las condiciones específicas que hacen posible su emergencia, en contraste con la tendencia en ciertas perspectivas de las ciencias sociales y de la filosofía que pretenden alcanzar un significado unívoco de los conceptos y para las cuales el acceso al conocimiento está mediado por una definición precisa de los términos, y que, en consecuencia, piensan los conceptos como construcciones ahistóricas cuyo significado y sentido no cambian y no deben cambiar a través del tiempo. En el estudio de la historia los conceptos no se pueden tomar de esta manera, no se pueden aplicar conceptos y modelos de las ciencias sociales de manera irreflexiva; de lo contrario cualquier análisis es sesgado por el anacronismo¹.

La historia conceptual es una tendencia historiográfica que reúne distintas perspectivas y ha hecho suyo el estudio de los conceptos. En general, las corrientes historiográficas que se inscriben bajo este mote se han erigido en un diálogo crítico con la historia de las ideas y la historia intelectual tomando referentes teóricos y metodológicos de lo que se conoce como “giro lingüístico”, es decir, la filosofía analítica anglosajona, la hermenéutica continental y las distintas orientaciones foucaultianas enmarcadas en el análisis del discurso, entre otros.

Generalmente esta corriente, desarrollada en la segunda mitad del siglo XX, se agrupa en torno a dos orientaciones primigenias²: por una parte, la denominada Escuela de Cambridge, con autores como John G. A. Pocock y Quentin Skinner, que influida precisamente por la filosofía analítica se caracteriza por el estudio de los actos de habla en una perspectiva histórica del pensamiento político. Por otra, la historia de los conceptos alemana, cuyo autor más representativo ha sido Reinhart Koselleck, que bajo influjo de la hermenéutica pone en práctica una semántica histórica articulada a través de estratos temporales. Estas orientaciones han tenido desarrollos y diálogos críticos con programas de investigación en otros países. Por ejemplo, en Francia con los trabajos de “ideopraxia” de Jacques Guilhaumou o la historia conceptual de lo político recientemente planteada por Pierre Rosanvallon. En Italia con los trabajos de filósofos como Sandro Chignola y Giuseppe Duso, de la Universidad de Padua, que han seguido muy de cerca la orientación de la escuela alemana de historia de los conceptos³. En España, con los trabajos de filósofos como José Luis Vicañas y Faustino Oncina, introductores de las traducciones de Koselleck⁴, o historiadores como Javier Fernández Sebastián, director de “Iberconceptos”, red de investigadores encargados de la edición de un diccionario de conceptos políticos y sociales del siglo XIX

español e iberoamericano⁵. En América Latina el argentino Elías Palti ha seguido muy de cerca la historia conceptual alemana en diálogo con la historia de las ideas tempranamente emprendida en la región por Leopoldo Zea⁶.

Desde luego, el “giro lingüístico” ha tenido implicaciones más profundas en la disciplina histórica, que no se agotan en la historia conceptual. Así por ejemplo, Miguel Ángel Cabrera ha planteado que estamos asistiendo a un cambio de paradigma, del modelo dicotómico de la historia social según el cual las sociedades tienen una esfera objetiva con primacía causal que explica la acción, la conciencia, los intereses y la identidad, entre otros, como un reflejo, hacia un modelo centrado en la noción de discurso. Se parte de que la realidad social no es objetiva porque no se incorpora por sí misma a la conciencia, sino por un proceso de conceptualización y significación. El cuerpo de categorías mediante el cual los individuos dan significado a la realidad social no es el reflejo subjetivo de una estructura social objetiva, sino una esfera social específica, con una lógica histórica propia. Esas categorías constituyen una compleja red relacional cuya naturaleza no es ni objetiva ni subjetiva y cuyo origen es causalmente externo a ambas instancias, es lo que se denomina discurso. Por eso Cabrera sugiere que la formación histórica de los conceptos debería ser el objeto prioritario de la investigación histórica y de la teoría social⁷.

Este trabajo es una aproximación a lo que se podría denominar una historia política conceptual. El planteamiento central es que el estudio de lo político desde esta perspectiva exige transitar desde la historia de los conceptos políticos a la historia de los discursos políticos⁸. Ello permite, por una parte, estudiar no sólo la realidad lingüística o discursiva sino también la no discursiva, no sólo el lenguaje sino también las prácticas con significado y las redes conceptuales o discursos más amplios en los que estos se inscriben. Por otra parte, también permite dar prelación a la lucha política como variable explicativa del cambio en los significados de los conceptos a través del tiempo.

Para desarrollarlo se realiza un diálogo entre distintas orientaciones historiográficas. En primer lugar, se hace una reconstrucción de lo que Pierre Rosanvallon ha denominado “historia conceptual de lo político”, para resaltar la pertinencia de un enfoque histórico y conceptual en el estudio de lo político. En segundo lugar, se recogen elementos de la historia conceptual tal como la plantea Koselleck, resaltando sus límites y potencialidades. Luego, se introducen las perspectivas arqueológica y genealógica de Foucault articuladas en torno a la noción de discurso. Finalmente, esta perspectiva se complementa con el aparato categorial del análisis político del discurso de Laclau y Mouffe.

165-176. Javier Fernández Sebastián, “¿Qué es un diccionario histórico de conceptos políticos”, *Anales Nueva Época* 7-8. Göteborg University Department of Romance Languages, Institute of Iberoamerican Studies (2005): 223-240.

⁶ Elías J. Palti, “De la historia de ‘ideas’ a la historia de los ‘lenguajes políticos’ – las escuelas recientes de análisis conceptual: el panorama latinoamericano”, *Anales Nueva Época* 7-8. Göteborg University Department of Romance Languages, Institute of Iberoamerican Studies (2005): 63-81. Elías J. Palti, *Giro lingüístico e historia intelectual* (Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 1998).

⁷ Miguel Ángel Cabrera, *Historia, lenguaje y teoría de la sociedad* (Madrid: Frónesis, 2001) 15 y 180.

⁸ En un sentido similar pero con perspectiva distinta ver: Vicente Oieni, “Notas para una historia conceptual de los discursos políticos”, *Anales Nueva Época* 7-8. Göteborg University Department of Romance Languages, Institute of Iberoamerican Studies (2005): 27-61.

1. DE LA PERTINENCIA DE UN ENFOQUE HISTÓRICO Y CONCEPTUAL PARA EL ESTUDIO DE LO POLÍTICO

La obra de Pierre Rosanvallon, *Por una historia conceptual de lo político*, que recoge su conferencia inaugural en el Collège de France (2001), es un intento por delimitar este campo de investigación resaltando la pertinencia de un enfoque histórico y conceptual para el estudio de lo político. Rosanvallon parte de las aporías de lo político para sustentar la pertinencia de este enfoque. Sus trabajos referidos a las concepciones de pueblo y sufragio en la historia de Francia⁹, entre otros, llaman la atención sobre la naturalización contemporánea de estos conceptos que en un período histórico anterior no se percibían como naturales, estaban sometidos a tensiones, argumentos y reivindicaciones que estructuraron enfrentamientos, y que son los que el historiador debe reconstruir bajo la óptica de los propios actores históricos.

⁹ Pierre Rosanvallon, *La consagración del ciudadano. Historia del sufragio universal en Francia* (México: Instituto Mora: 1999); Pierre Rosanvallon, *El pueblo inalcanzable. Historia de la representación democrática en Francia* (México: Instituto Mora, 2004).

¹⁰ En adelante hacemos una síntesis de Pierre Rosanvallon, *Por una historia conceptual de lo político* (Buenos Aires, FCE, 2003) 25-49.

Rosanvallon parte de una concepción de lo político entendido como lo que constituye una comunidad política (ley, Estado, nación, igualdad, justicia, democracia), más allá de la competencia por el ejercicio del poder, la política, y sostiene que su estudio requiere una aproximación histórica que permita comprender la densidad de contradicciones y ambigüedades que subyacen en su definición entre actores históricos concretos¹⁰. Así, la historia conceptual de lo político puede distinguirse analíticamente de la historia de la política, aunque la primera comprenda esta. Desde su perspectiva, la historia conceptual de lo político se distingue de otras aproximaciones a lo político como la historia social, la sociología, la teoría política y la historia de las ideas.

En primer lugar, la historia social interpreta los conflictos de poder e intereses explicando las posiciones y conductas de grupos e individuos, pero sólo informa una parte de la realidad. Los conflictos también se producen alrededor de símbolos y significados, no sólo de intereses.

La sociología, por su parte, muestra los mecanismos “reales” que estructuran el campo de la política más allá de los discursos de los actores y el funcionamiento de las instituciones. Devela las formas de confiscación del poder tras la retórica igualitaria del gobierno representativo o las tendencias oligarquizantes de los partidos, por ejemplo. Pero no se ocupa de comprender las representaciones de los actores sobre los términos con los cuales dan cuenta del funcionamiento de lo social.

La teoría política, tomada en su sentido meramente normativo, despliega una visión racionalizadora y formalizadora de la realidad que la lleva a descuidar la dimensión aporética y contradictoria de lo político. En contraste, comprender las antinomias propias de lo político sólo es posible recurriendo al método histórico.

Finalmente, la historia de las ideas, aunque recurre a las mismas fuentes de la historia con-

ceptual no tiene el mismo tratamiento. Aquí las “grandes obras” no se toman como teorías “autónomas” sino como elementos de un imaginario social global:

...las representaciones y las ideas constituyen una materia estructurante de la experiencia social... Se deben de tener en cuenta todas las representaciones “activas” que orientan la acción, que limitan el campo de lo posible a través del campo de lo pensable y delimitan el marco de las controversias y los conflictos.¹¹

Por eso, sus fuentes pueden incluir, además de las grandes obras, los elementos que componen una “cultura política”, desde el modo de lectura de esos textos teóricos por los actores históricos, hasta el análisis de la prensa, pasando por la recepción de obras literarias e imágenes, entre otros. En suma, es una historia que presta atención a las condiciones de ensayo o “puesta a prueba” de lo político, analizando sus límites, antinomias, puntos de equilibrio, las decepciones y desarraigos que suscita. Sus objetos privilegiados son las fracturas, tensiones, límites y negociaciones alrededor de conceptos como la democracia.

Como puede verse, Rosanvallon hace más énfasis en el aspecto político que en el conceptual de su historia conceptual de lo político. Sin embargo, queda clara la pertinencia de esta perspectiva para el estudio de lo político, para comprender las antinomias y conflictos en los que se forma como esfera de realidad. Por otro lado, la generalidad con que esa segunda dimensión es planteada, deja abierta la puerta para el diálogo con orientaciones como la historia conceptual de Koselleck, que enfatiza en el aspecto conceptual, pero también con orientaciones como el análisis político del discurso de Laclau y Mouffe que enfatizan en la lucha política como determinante en la formación de los significados.

2. LA HISTORIA CONCEPTUAL DE KOSELLECK: LÍMITES Y POTENCIALIDADES.

La historia conceptual de Koselleck se sustenta en el análisis del cambio en los significados y los usos de los conceptos a lo largo del tiempo para entender transformaciones históricas de largo alcance¹². Koselleck ha puesto en práctica este enfoque al estudiar una revolución lingüística enmarcada en el cambio cultural entre 1750 y 1850, la emergencia de la modernidad en Alemania. Pero la historia conceptual también se cuestiona por las disputas alrededor de los significados o sentidos de los conceptos, con qué otros conceptos aparecen asociados en términos semánticos y cuál es su lugar en el entramado de otros conceptos importantes de una época, lo cual la hace pertinente también para el estudio de lo político.

La historia conceptual se propone analizar la comprensión de los conceptos por los mismos actores históricos y la forma como estos conceptos tienen un impacto en las relaciones entre actores¹³. Como dice Koselleck, “...hay que investigar los conflictos políticos y sociales del pasado en medio de la limitación conceptual de su época y en la autocomprensión del uso del lenguaje que hicieron las partes interesadas

¹¹. Pierre Rosanvallon, *Por una historia* 45-46.

¹². “...permanencia, cambio y novedad se captan diacrónicamente, a lo largo de los significados y del uso del lenguaje de una misma palabra” Koselleck Reinhart, *Futuro pasado*. Para una semántica de los tiempos históricos (Barcelona, Paidós, 1993) 116.

¹³. Antonio Gómez Ramos “Introducción. Koselleck y la *berittsgeschichte*. Cuando el lenguaje se corta con la historia”, en Reinhart Koselleck *historia/Historia* (Madrid, Trota, 2004) 16.

¹⁴ Reinhart Koselleck, *Futuro* 111.

¹⁵ “...la historia conceptual se mueve en la variable tensión entre el concepto y el estado de cosas que éste describe, en el hiato entre las situaciones sociales reales y el uso lingüístico que se refiere a ellas”. Antonio Gómez, *Introducción* 18.

¹⁶ Así por ejemplo, Koselleck sugiere que no es suficiente hacer un recuento de la historia de los significados del término “federación” en el Reich alemán, para llegar a una comprensión de ese concepto. También es necesario investigar el campo semántico y sus transformaciones: las relaciones entre unificación y federación, federación y pacto, federación, liga y alianza. Clarificar si el término se usó como concepto de derecho estamental, religioso o de organización política, etc., para encontrar las diferencias que articulan su historia “objetivamente”. Por ello, en últimas la historia conceptual remite a la historia social, a los entramados de relaciones y órdenes institucionales imbricados en los significados de los conceptos. Reinhart Koselleck, *Futuro* 120-121.

¹⁷ Antonio Gómez, *Introducción* 10.

¹⁸ “...la historia conceptual es en primer lugar un método especializado para la crítica de las fuentes, que atiende al uso de los términos relevantes social y políticamente y que analiza especialmente las expresiones centrales que tienen un contenido social o político. Es obvio que una clarificación histórica de los conceptos que se usan en cada momento tiene que

en el pasado”¹⁴. Sin embargo, la historia conceptual no es una historia del lenguaje aislado de los hechos y de las relaciones entre los actores, sino de terminología sociopolítica relevante para el acopio de experiencias de historia social¹⁵. No es la simple historia de la sucesión de significados de una palabra. Remite inmediatamente a otros significados, a los conflictos en torno a esos significados y los de otros términos ligados, y a sus consecuencias en las relaciones entre actores históricos concretos¹⁶.

Por otra parte, la historia conceptual es distinta de la historia de las ideas, de la filosofía y del pensamiento político y social¹⁷. A diferencia de la filosofía, al menos en su vertiente analítica, no pretende llegar a una aclaración última del concepto, sino a una comprensión del mismo partiendo de la acepción que le dan los mismos actores históricos. En eso está muy cerca de la hermenéutica. Sus fuentes por ello no sólo se atienen a las prácticas discursivas estrictamente teóricas o filosóficas, sino a todos los discursos que intervienen en la significación del concepto objeto de estudio.

Koselleck fundamenta la historia conceptual distinguiéndola de la historia social. En un primer momento, la historia conceptual puede aparecer como una disciplina auxiliar de la historia social, un método especializado para la crítica de las fuentes en relación con los datos propios de la historia social¹⁸. Sin embargo, la historia conceptual va más allá y se proyecta como disciplina autónoma. Consigue emanciparse de la historia social porque los conceptos y el estudio del cambio que presentan a lo largo del tiempo permiten reconstruir procesos de largo plazo, tienen una “pretensión de generalidad” que les confiere una capacidad de trascendencia de un contexto histórico específico a otros y que permite identificar los cambios históricos:

La articulación diacrónica profunda de un concepto descubre, principalmente, variaciones de estructuras a largo plazo...es un conocimiento sociohistóricamente relevante que sólo puede lograrse desde el plano reflexivo de la historia conceptual. Así pues, el principio diacrónico constituye la historia conceptual como área propia de investigación, que por la reflexión sobre los conceptos y su transformación tiene que prescindir metódicamente de los contenidos extralingüísticos que son el ámbito propio de la historia social. La permanencia, el cambio o la novedad de los significados de las palabras tienen que ser concebidos, sobre todo, antes de que sean aplicables a estructuras sociales o a situaciones de conflicto político, como indicadores de contenidos extralingüísticos¹⁹.

El análisis concreto parte de una doble distinción entre concepto e idea, y entre palabra y concepto. Respecto a la primera, para Koselleck, las ideas no tienen propiamente dicho un devenir histórico, si se quiere son eternas, en tanto que los conceptos si bien remiten a una polivocidad y una multiplicidad pueden ser estudiados diacrónicamente en sus diversas historias. Respecto a la segunda, “cada concepto –afirma el

recorrir no sólo a la historia de la lengua, sino también a datos de la historia social, pues cualquier semántica tiene que ver, como tal, con contenidos extralingüísticos”. Reinhart Koselleck, *Futuro*, 112.

¹⁹ Reinhart Koselleck, *Futuro* 114-115

²⁰. Reinhart Koselleck, *Futuro*116.

²¹. Reinhart Koselleck, *Futuro*117.

²². Reinhart Koselleck, *Futuro*119.

autor- depende de una palabra, pero cada palabra no es un concepto social y político”²⁰. Ambos, palabras y conceptos, son polívocos pero,

una palabra puede hacerse unívoca –al ser usada-. Por el contrario, un concepto tiene que seguir siendo polívoco para poder ser concepto. También él está adherido a una palabra, pero es algo más que una palabra: una palabra se convierte en concepto si la totalidad de un contexto de experiencia y significado sociopolítico, en el que se usa y para el que se usa una palabra, pasa a formar parte globalmente de esa única palabra²¹.

Koselleck distingue dos aproximaciones al cambio conceptual en el tiempo: la semasiología, que estudia los distintos significados de un mismo término, y la onomasiología, que estudia los distintos nombres dados a un mismo concepto en un período determinado²². De esa forma, la preocupación de la historia conceptual está centrada en el hiato entre concepto y estado de cosas, producto del uso de las categorías en distintas épocas, pues es lo que determina la variación en el significado de los conceptos²³.

En otras palabras, Koselleck admite la trilateralidad lingüística de significante-significado-cosa. Continúa suponiendo la existencia de una esfera objetiva más allá del lenguaje, a la que, sin embargo, la historia conceptual no presta atención, los datos de la realidad extralingüística. Ello dificulta el diálogo entre la historia conceptual y otras perspectivas, como el análisis político del discurso, que abandonan la referencia del lenguaje a esa supuesta esfera objetiva²⁴. Por otro lado, la historia conceptual de Koselleck se preocupa más por lo que informan los conceptos en relación con el cambio histórico en una perspectiva de largo plazo, que por explicar el cambio mismo en los significados de los conceptos, que en otras perspectivas se explica por las luchas entre los actores políticos. Sin embargo, el enfoque puede entrar en ese diálogo en la medida en que, como se ha visto, Koselleck asume que los conceptos están articulados a redes semánticas más amplias, implícitamente los ve como partes de un entramado discursivo más amplio, y admite que los conceptos son objeto de disputas.

3. ARQUEOLOGÍA, GENEALOGÍA, DISCURSO

El concepto de discurso de Foucault está inextricablemente ligado a su concepción de la historia, tanto en el planteamiento de su método arqueológico, como del genealógico. El discurso es entendido como regularidad de enunciados en la dispersión. La dispersión es el principio de unificación de una formación discursiva. Lo que permite hablar de regularidad en la dispersión son los límites y las relaciones que se forman entre enunciados, en un conjunto de reglas y condiciones de posibilidad de enunciación²⁵. Para comprender este concepto de discurso es conveniente pasar primero por la

²³. “el método de la historia conceptual rompe con el ingenuo círculo vicioso entre palabra y cosa, y viceversa. Sería un cortocircuito que no se puede desempeñar teóricamente, al concebir la historia sólo desde sus propios conceptos, como si se tratara de una identidad entre el espíritu de la época articulado lingüísticamente y el contexto de los acontecimientos. Entre concepto y estado de cosas existe más bien una tensión que tan pronto se supera como irrumpe de nuevo o parece irresoluble... la transformación del significado de las palabras y la transformación de las cosas, el cambio de situación y la presión hacia nuevas denominaciones, se corresponde mutuamente de formas diferentes” Reinhart Koselleck, *Futuro*119.

²⁴. Esta diferencia puede ser leída como la plantea Miguel Ángel Cabrera, entre un modelo que se centra en el diálogo entre lo objetivo y lo subjetivo, y un enfoque que abandona la referencialidad y asume el discurso como una esfera social autónoma de contenido ontológico donde se da significado a lo objetivo y lo subjetivo. Miguel Ángel Cabrera, *Historia*.

²⁵. Como afirma una estudiosa de Foucault: “los discursos no son figuras que se engarzan azarosamente sobre procesos mudos. Surgen siguiendo regularidades. Esas regularidades establecen lo que cada época histórica considera verdadero y forman parte del archivo que estudia la arqueología filosófica”. Esther Díaz, *La Filosofía de Michel Foucault* (Buenos Aires: Ediciones Biblos, 1995) 21.

crítica que Foucault formula a la forma como se ha estudiado la historia, a nociones como continuidad, totalidad, historia lineal e historicismo.

Foucault entiende la historia como una progresión de discontinuidades no como una sucesión de eventos interconectados²⁶, de allí que critique la noción de historia entendida

²⁶. Amalia Quevedo, *De Foucault a Derrida* (Barcelona: Astrolabio, 2001) 53.

²⁷. Michel Foucault, *La Arqueología del Saber* (México: Siglo XXI, 1979) 13.

²⁸. Al referirse a las nociones como origen, desarrollo o evolución con las que la historia tradicionalmente le ha dado continuidad a lo que aparece disperso, afirma: “Es preciso revisar esas síntesis fabricadas, esos agrupamientos que se admiten de ordinario antes de todo examen, esos vínculos cuya validez se reconoce al entrar en juego. Es preciso desalojar esas formas y esas fuerzas oscuras por las que se tiene costumbre de ligar entre sí los discursos de los hombres; hay que arrojarlas de la sombra en la que reinan. Y más que dejarlas valer espontáneamente, aceptar el no tener que ver, por un cuidado de método y en primera instancia, sino con una población de acontecimientos dispersos”. Michel Foucault, *La Arqueología* 34-35.

²⁹. Michel Foucault, *La Arqueología* 43.

³⁰. Michel Foucault, *La Arqueología* 44.

como una sucesión de acontecimientos que guardan una continuidad entre sí, porque a su juicio, el trabajo del historiador si se hace en esta dirección lo que hace es velar las discontinuidades de que está hecha la historia,

la noción de discontinuidad –afirma– ocupa un lugar mayor en las disciplinas históricas. Para la historia en su forma clásica, lo discontinuo era a su vez lo dado y lo impensable: lo que se ofrecía bajo la especie de los acontecimientos dispersos (decisiones accidentes, iniciativas, descubrimientos) y lo que debía ser por el análisis, rodeado, reducido, borrado, para que apareciera la continuidad de los acontecimientos. La discontinuidad era ese estigma del desparramiento temporal que el historiador tenía la misión de suprimir de la historia, y que ahora ha llegado a ser uno de los elementos fundamentales del análisis histórico²⁷.

Un estudio de la historia que busque la continuidad es un estudio que tiende a la totalización, en el sentido de que impone una continuidad de acontecimientos que se consideran como relevantes haciendo que los que no considera relevantes, dejen de existir. Ante este panorama, Foucault concibe una historia en la que conviven múltiples, diversas temporalidades y espacialidades, no necesariamente yuxtapuestas o paralelas sino sencillamente dispersas²⁸. En una concepción como esta surge el cuestionamiento por qué es lo que permite hablar de historia y de discursos como un todo en medio de esta dispersión. Para Foucault, una herramienta que permite de un modo u otro acercarse a esta dispersión es lo que denomina la descripción pura de los acontecimientos discursivos:

Una vez suspendidas esas formas inmediatas de continuidad se encuentra, en efecto, liberado todo un dominio. Un dominio inmenso, pero que se puede definir: está constituido por el conjunto de todos los enunciados efectivos (hayan sido hablados y escritos), en su dispersión de acontecimientos y en la instancia que le es propia a cada uno (...) el material que habrá de tratar en su neutralidad primera es una multiplicidad de acontecimientos en el espacio del discurso en general. Así aparece el proyecto de una descripción pura de los acontecimientos discursivos como horizonte para la búsqueda de las unidades que en ellos se forman²⁹.

Esta aproximación a la dispersión no se plantea el carácter finito o infinito de la dispersión, aunque acepta los acontecimientos discursivos de los que está compuesto como un conjunto finito dice que “la descripción de los acontecimientos del discurso plantea otra cuestión muy distinta: ¿cómo es que ha aparecido tal enunciado y ningún otro en su lugar?³⁰. Esta indeterminación o ausencia de límites al discurso será objeto de crítica por parte de Laclau

y Mouffe. Sin embargo, a partir de allí se plantean algunas orientaciones para el análisis de las formaciones discursivas:

Se trata de captar el enunciado en la estrechez y la singularidad de su acontecer; de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que pueden tener vínculos con él, de mostrar qué otras formas de enunciación excluye³¹.

De esa forma, el método arqueológico que sugiere Foucault permite transitar de la historia de las ideas a la del discurso³². Desde su perspectiva se trata no sólo de rastrear las continuidades y los significados de un concepto, sino las relaciones sociales que hacen posible su enunciación y visibilidad en un momento determinado, aquellas que configuran “régimenes de enunciación”. Mientras la historia de las ideas interpreta los conceptos en su significado puro, aislándolos del contexto histórico, la arqueología interpreta el discurso desde su exterioridad: desde las condiciones que lo hacen posible³³. Mientras la historia de las ideas busca las continuidades y discontinuidades de los conceptos, la arqueología se centra en la regularidad en la dispersión. Por ello, finalmente, mientras la historia de las ideas recoge como fuentes privilegiadas las obras de individuos, el método arqueológico permite recurrir a todo tipo de fuentes documentales, bajo la premisa de que una obra individual, es decir, un conjunto de enunciados, está atravesado por las reglas de la formación discursiva.

Esta perspectiva se complementa con lo que Foucault denomina genealogía, concepto que, aplicado al estudio de la historia, permite realizar dos operaciones orientadas al rescate tanto de los discursos o saberes descalificados, como de los actores cuya praxis social y política ha sido oscurecida o enmascarada por los relatos convencionales de la historia. Es una aproximación a la historia que necesariamente pasa por resaltar la desigualdad en las relaciones de poder. En sus palabras, la genealogía permite “designar contenidos históricos que fueron sepultados o enmascarados dentro de coherencias funcionales o sistematizaciones formales... los saberes sometidos³⁴. Ello también pasa por un cuestionamiento a las versiones retrospectivas de la historia que construyen líneas de causalidad desde un presente, para cuestionarse por la emergencia o el origen de los acontecimientos en su singularidad³⁵. Así, la genealogía presta atención al conflicto que subyace enmascarado en las narraciones lineales de la historia y, en términos metodológicos, a la novedad, la discontinuidad y la dispersión de los acontecimientos.

Tanto la arqueología como la genealogía permiten ir un paso más allá de la historia conceptual. La arqueología hace posible estudiar no sólo los conceptos o significados en sí mismos, sino también en un contexto más amplio de determinaciones, condiciones de posibilidad, de enunciación y visibilidad, y de entramados de enunciados. La genealogía, por su parte, permite tomar como una variable explicativa importante las relaciones de poder que posibilitan la cristalización y el cambio histórico en los significa-

³¹ Michel Foucault, *La Arqueología* 45.

³² Lisandro de la Fuente y Luciana Messina, “Bajos fondos del saber. La arqueología como método en Michel Foucault”, *Revista Litorales* 2.2 (2003).

³³ “...no ir del discurso hacia su núcleo interior y oculto, hacia el corazón de un pensamiento o de una significación que se manifiestan en él, sino, a partir del discurso mismo, ir hacia sus condiciones externas de posibilidad, hacia lo que da motivo a la serie aleatoria de esos acontecimientos y que fija los límites”. Michel Foucault, *El orden del discurso* (Barcelona, Tusquets, 1999) 53.

³⁴ Michel Foucault, *Genealogía del racismo. De la guerra de las razas al racismo de Estado* (Madrid: Las ediciones de La Piqueta, 1992) 21.

³⁵ Michel Foucault, *Nietzsche, la genealogía, la historia* (Valencia: Pre-textos) 17-34.

dos. Ambas orientaciones son radicalizadas y clarificadas en el análisis político del discurso de Laclau y Mouffe.

³⁶ Ver por ejemplo Teun A Van Dijk, "El discurso como estructura y proceso", *Estudios sobre el Discurso I, Una introducción multidisciplinaria* (Barcelona: Gedisa, 2001).

³⁷ Ernesto Laclau y Chantal Mouffe "Postmarxismo sin pedido de disculpas", *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (Buenos Aires: Nueva Visión, 1993) 114-115.

³⁸ "Llamare también –dice Wittgenstein– juego del lenguaje al todo formado por el lenguaje y las acciones con las que está entretejido". Ludwig Wittgenstein, *Investigaciones Filosóficas* (Barcelona, Crítica, 1998) 25.

³⁹ Chantal Mouffe, *El Retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical* (Barcelona: Paidós, 1999) 77. Para una reconstrucción de este enfoque de análisis del discurso ver Jacob Torfing, "Repaso al análisis del discurso", en Laclau Ernesto, Mouffe Chantal, Torfing Jacob y Žižek Slavoj, *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad* (México: Plaza y Valdés, 1993), 31-53; y David Howarth "La teoría del discurso", *Teoría y métodos de la ciencia política* (Madrid: Alianza Universidad, 1995) 125-142.

⁴⁰ Ernesto Laclau, "Why do Empty Signifiers Matter to Politics?" *Emancipations* (London: Verso, 1996) 36-46.

4. EL ANÁLISIS POLÍTICO DEL DISCURSO

Finalmente, el análisis político del discurso de Laclau y Mouffe se distingue de aquellos que enfatizan en los aspectos formales del lenguaje³⁶, para hacer énfasis en el carácter performativo de los enunciados. El terreno en que se inscriben los fenómenos sociales como fenómenos con significado es el terreno del discurso. A diferencia de la historia conceptual, Laclau y Mouffe no aceptan la distinción entre discurso y práctica o entre prácticas discursivas y prácticas extradiscursivas. No reducen el discurso al habla o la escritura sino que, por el contrario, erigen estos como componentes internos de las totalidades discursivas:

[El] término discurso lo usamos para subrayar el hecho de que toda configuración social es una configuración significativa. Si pateo un objeto esférico en la calle o si pateo una pelota en un partido de fútbol, el hecho físico es el mismo, pero su significado es diferente. El objeto es una pelota de fútbol sólo en la medida en que él establece un sistema de relaciones con otros objetos, y estas relaciones no están dadas por la mera referencia material de los objetos sino que son, por el contrario, socialmente construidas. Este conjunto sistemático de relaciones es lo que llamamos discurso³⁷.

El discurso se entiende mejor con el concepto wittgensteiniano de "juego de lenguaje" que vincula el lenguaje y las acciones en las que está inmerso, mediante el uso³⁸. Ello permite captar los efectos preformativos del discurso en el campo político y cómo opera la interpelación a otros actores y sectores recuperando su determinación política: "El discurso político intenta crear formas específicas de unidad entre intereses distintos relacionándolos con un proyecto común y estableciendo una frontera que defina las fuerzas a las que hay que oponerse: «el enemigo»"³⁹

Dentro de esta perspectiva los conceptos políticos centrales pueden tomarse como "significantes vacíos", significantes cuyo significado está determinado por la disputa entre distintos actores que buscan fijarlo⁴⁰. En consecuencia, el análisis se debe ocupar de la disputa por fijar un significado. Para Laclau y Mouffe esta disputa tiene lugar como una lucha hegemónica que se define a partir de las relaciones de articulación y de antagonismo entre formaciones discursivas.

En el terreno del discurso la política tiene lugar como un intento de delimitación de totalidades discursivas mediante articulaciones de significantes y relaciones de equivalencia y diferencia entre ellos. La práctica articuladora permite que los significantes, en un primer momento diferentes, se agrupen

entre sí como elementos equivalentes borrando parcialmente su diferencia. La articulación es una práctica política que posibilita que elementos inicialmente dispersos se relacionen en un momento, por lo que su identidad se ve modificada⁴¹. Los autores distinguen entre elementos y momentos. Los primeros son concebidos como “toda diferencia que no se articula discursivamente” y los momentos son entendidos como “las posiciones diferenciales, en tanto aparecen articuladas al interior de un discurso”⁴².

Lo que hace posible esa equivalencia entre elementos distintos es la definición de relaciones de antagonismo que permiten establecer los límites de lo que puede ser articulado en una cadena de equivalencia. El antagonismo es el límite de una cadena de significantes diferentes que los convierte en equivalentes dado que, pese a su diferencia, todos se oponen a un “otro” (el “exterior constitutivo”). Las relaciones de antagonismo establecen las fronteras políticas del discurso en virtud de la negatividad, como lo otro que no solo es diferente sino que no puede ser articulado a este discurso, y eso les permite adquirir una identidad no solo diferente sino antagónica en relación con otros discursos⁴³.

Así pues, esta perspectiva permite estudiar empíricamente el proceso por el cual entran en disputa distintos significados e identificar sus articulaciones con otros significantes en el entramado de discursos en contienda, así como los significados que consiguen finalmente tornarse hegemónicos. A diferencia de la historia conceptual, esta perspectiva permite abarcar en el análisis del discurso, desde una perspectiva política, las dimensiones extralingüísticas que aquella deja fuera del análisis, por una parte, y explicar el cambio en los significados por el conflicto político en torno a los mismos, en este caso lucha hegemónica.

CONCLUSIÓN

Este trabajo ha hecho una reconstrucción de cuatro perspectivas para el estudio histórico de los conceptos políticos, la historia conceptual de lo político, la historia conceptual, la arqueología y genealogía foucaultianas y el análisis político del discurso, llamando la atención sobre la necesidad de transitar desde el estudio de los conceptos políticos al examen de los discursos políticos. Ello con el objeto de comprender en el análisis, por una parte, no sólo la realidad lingüística en la que se definen los significados sino también la extralingüística, las prácticas significantes que se insertan en redes discursivas, y por otra, explicar el cambio en los significados de los conceptos en el tiempo como un producto de las luchas políticas entre actores históricos concretos.

Pese a sus distintos orígenes teóricos y epistemológicos, estas perspectivas coinciden en varios aspectos: primero, que los conceptos y significados no están desligados de las relaciones entre actores sociales sino que, por el contrario, interactúan con ellas y se ven modificados

⁴¹ Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemonía y Estrategia Socialista* (México: Siglo XXI, 1987) 119.

⁴² Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemonía* 119. Por ejemplo, en el discurso del ex presidente Álvaro Uribe encontramos articulados dos elementos: seguridad y democracia, que inicialmente se encontraban dispersos pero que una práctica política permitió relacionarlos (articularlos) por lo que su identidad (y significación) cambió al constituirse en un momento: seguridad democrática.

⁴³ Al respecto afirman los autores: “...Esto implica que una formación sólo logra significarse a sí misma —es decir, constituirse como tal— transformando los límites en fronteras, constituyendo una cadena de equivalencias que construye a lo que está más allá de los límites, como aquello que ella no es. Es sólo a través de la negatividad, de la división y del antagonismo, que una formación puede constituirse como horizonte totalizante”. Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, *Hegemonía* 165.

por ellas o, en otros términos, son socialmente construidos y actúan sobre las relaciones sociales; segundo, a causa de ello es necesario trascender perspectivas como la historia de las ideas o del pensamiento, que dan por supuesto un carácter ahistórico de los conceptos; tercero, que, como consecuencia, la mirada se debe desplazar hacia diversos tipos de fuentes que exceden las “grandes obras” de un autor. Sin embargo, como se ha visto, entre ellos existen diferencias producto de la manera como conciben la dimensión del lenguaje, y del papel que le asignan a lo político en la explicación del cambio en los significados de los conceptos.

La historia conceptual de lo político de Rosanvallon parte desde las aporías a las que se enfrenta el historiador de lo político para arribar a un método conceptual como el más pertinente. En su generalidad, es proclive al diálogo tanto con la historia conceptual de Koselleck como con las aproximaciones al análisis del discurso.

La historia conceptual de Koselleck, por su parte, enfatiza en el estudio del cambio en los significados de los conceptos como indicadores de cambios históricos estructurales. Aunque no contempla en su análisis la realidad extralingüística sino se ubica en el hiato entre los significados y la realidad que designan, y no se preocupa tanto por explicar los cambios en los significados como por comprender a través de ellos cambios históricos más profundos, puede dialogar con perspectivas como el análisis político del discurso en tanto que supone que los conceptos están insertos en redes semánticas más amplias, que implícitamente pueden hacer referencia a discursos, y sostiene que los significados de los conceptos son objeto de disputas entre actores históricos.

El concepto de discurso de Foucault permite estudiar los conceptos no sólo en sí mismos, sino en un entramado de enunciados, y preguntarse por las condiciones que los hacen posibles en un momento determinado. El método genealógico pone de presente la centralidad del conflicto político como variable explicativa del cambio en los significados de los conceptos en la dimensión temporal.

El análisis político del discurso permite afinar la conceptualización foucaultiana. Empieza por concebir el discurso como una realidad que no distingue entre prácticas discursivas y no discursivas, posibilitando el análisis de la realidad extralingüística como una serie de prácticas con significado que se insertan en las formaciones discursivas. En contraste con el concepto foucaultiano, en el cual el discurso aparece como regularidad de enunciados en la dispersión sin una clara delimitación, en su perspectiva los límites de las formaciones discursivas se establecen en virtud de definiciones de antagonismos, es decir, en virtud de luchas políticas. En fin, esta perspectiva permite explicar el cambio histórico en los significados de los conceptos como consecuencia de las disputas políticas.

OBRAS CITADAS

BETANCOURT, Alexander. Historia y nación. Medellín: La Carreta Editores E.U., 2007.

CABRERA, Miguel Ángel. Historia, lenguaje y teoría de la sociedad. Madrid: Frónesis, 2001.

DE LA FUENTE, Lisandro y MESSINA, Luciana. “Bajos fondos del saber. La arqueología como método en Michel Foucault”, *Revista Litorales* 2.2 (2003).

DÍAZ, Esther. La Filosofía de Michel Foucault. Buenos Aires: Ediciones Biblos, 1995.

DUSO, Giuseppe. El poder. Para una historia de la filosofía política moderna. México: Siglo XXI, 2005.

FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, Javier (Dir.). Diccionario político y social del mundo iberoamericano. La era de las revoluciones, 1750-1850. Tomo I. Madrid: Fundación Carolina-Sociedad Estatal de Conmemoraciones Culturales-Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2009.

FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, Javier. “Iberconceptos. Hacia una historia trasnacional de los conceptos en el mundo iberoamericano”, *Isegoría. Revista de filosofía moral y política* 37 (2007): 165-176.

FERNÁNDEZ SEBASTIÁN, Javier. “¿Qué es un diccionario histórico de conceptos políticos”, *Anales Nueva Época* 7-8. Göteborg University Department of Romance Languages, Institute of Iberoamerican Studies (2005).

FOUCAULT, Michel. El orden del discurso. Barcelona, Tusquets, 1999.

FOUCAULT, Michel. Genealogía del racismo. De la guerra de las razas al racismo de Estado. Madrid: Las ediciones de La Piqueta, 1992.

FOUCAULT, Michel. La Arqueología del Saber. México: Siglo XXI, 1979.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, la genealogía, la historia. Valencia: Pre-textos, 1992.

GÓMEZ RAMOS, Antonio. “Introducción. Koselleck y la berittsgeschichte. Cuando el lenguaje se corta con la historia”, en *Koselleck Reinhart historia/Historia*. Madrid, Trota, 2004.

HOWARTH, David. “La teoría del discurso”, *Teoría y métodos de la ciencia política*. Madrid: Alianza Universidad, 1995.

KOSELLECK, Reinhart. Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona, Paidós, 1993.

LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal. “Postmarxismo sin pedido de disculpas”, *Nue-*

vas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo. Buenos Aires: Nueva Visión, 1993.

LACLAU, Ernesto y MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y Estrategia Socialista*. México: Siglo XXI, 1987.

LACLAU, Ernesto. "Why do Empty Signifiers Matter to Politics?", *Emancipations*. London: Verso, 1996.

MOUFFE, Chantal. *El Retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós, 1999.

OIENI, Vicente. "Notas para una historia conceptual de los discursos políticos", en *Anales Nueva Época* 7-8. Göteborg University Department of Romance Languages, Institute of Iberoamerican Studies (2005).

ONCINA, Faustino (ed.). *Teorías y prácticas de la historia conceptual*. Madrid: Plaza y Valdéz-CSIC, 2009.

PALTI, Elías J. "De la historia de 'ideas' a la historia de los 'lenguajes políticos' – las escuelas recientes de análisis conceptual: el panorama latinoamericano", en *Anales Nueva Época* 7-8, Göteborg University Department of Romance Languages, Institute of Iberoamerican Studies (2005).

PALTI, Elías J. *Giro lingüístico e historia intelectual*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 1998.

QUEVEDO, Amalia. *De Foucault a Derrida*. Barcelona: Astrolabio, 2001.

ROSANVALLON, Pierre. *El pueblo inalcanzable. Historia de la representación democrática en Francia*. México: Instituto Mora, 2004.

ROSANVALLON, Pierre. *La consagración del ciudadano. Historia del sufragio universal en Francia*. México: Instituto Mora: 1999.

ROSANVALLON, Pierre. *Por una historia conceptual de lo político*. Buenos Aires: FCE, 2003.

TORFING, Jacob. "Repaso al análisis del discurso", en Laclau Ernesto, Mouffe Chantal, Torfing Jacob y Žižek Slavoj, *Debates políticos contemporáneos. En los márgenes de la modernidad*. México: Plaza y Valdés, 1993.

VAN DIJK, Teun A. "El discurso como estructura y proceso", *Estudios sobre el Discurso I, Una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa, 2001.

VILANOÛ, Conrad. "Historia conceptual e historia intelectual", en Anuari de la Càtedra Ram3n Llull Blanquerna ARS Brevis, 12 (2006).

WITTGENSTEIN, Ludwig. Investigaciones Filos3ficas. Barcelona, Cr3tica. 1998.

Rodr3guez, Edwin Cruz, "De la historia conceptual de lo pol3tico a la historia de los discursos pol3ticos. Una aproximaci3n", *Historia 2.0*, 1 (2011): 57-71. Disponible online en: <http://historiaabierta.org/historia2.0/index.php/revista/article/view/4>

Recibido el 30 de noviembre de 2010

Aceptado el 5 de febrero de 2011

ASOCIACIÓN OTRAS MEMORIAS. CREAR ESPACIOS...CONSTRUIR MEMORIAS...DIFUNDIR LA HISTORIA

Laura Benadiba

Historiadora y especialista en la metodología de la Historia Oral. Coordinadora del Programa de Historia Oral del Centro de Documentación e Información Educativa (CENDIE) de la Dirección General de Cultura y Educación (Planeamiento) de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Directora del Programa de Historia Oral de dicha Institución. Responsable del Campus virtual de dicho programa: <http://campus.almagro.ort.edu.ar/cienciassociales/historiaoral>. Presidenta de la Asociación Otras Memorias: www.otrasmemorias.com.ar y otrasmemorias@gmail.com lbenadiba@yahoo.com.ar

Cuando empezamos a construir este proyecto, que es la Asociación Otras Memorias, partimos de la necesidad de abrir espacios de reflexión con respecto a la utilización de la Historia Oral, sobre todo en distintos ámbitos culturales, sociales y de capacitación, para así poder incluir y dotar de herramientas metodológicas a muchísimos colectivos e individuos que, por no pertenecer a la “Academia”, quedan fuera de la posibilidad de que sus trabajos e investigaciones en las que utilizan fuentes orales sean “tomados en serio”, así como que los resultados de dichos trabajos tengan una repercusión directa en el entorno en donde se han realizado y en las personas que han brindado su testimonio, de modo que sirva para la transformación social y como justa “devolución” de aquello que como investigadores nos ha sido dado.

Por otro lado, el artículo analiza los orígenes y el desarrollo de la Historia Oral dentro de las corrientes historiográficas, profundiza en las características específicas de las fuentes orales y debate sobre el uso de las TICs en proyectos de Historia Oral.

When we started building this project, which is the Association Other Memory, from the need to open up spaces of reflection with respect to the use of oral history, especially in different cultural, social and training, in order to include and methodological tools provide many groups and individuals that do not belong to the “Academy”, are outside the possibility that their work and research in using oral sources to be “taken seriously” and that the results of this work has a direct impact on the environment can be carried out and the people who have given their testimony, so that it serves social transformation and as just “return” of what we as researchers have been given.

On the other hand, the article analyzes the origins and development of oral history within the historiographical trends, delves into the specifics of oral sources and debate on the use of ICTs in Oral History projects.

Palabras Claves

Historia Oral, historiografía, fuentes orales, Otras Memorias, TIC

Key Words

Oral History, historiography, oral sources, Other Memory, ICTs

Cuando empezamos a construir este proyecto, que es la Asociación Otras Memorias, partimos de la necesidad de abrir espacios de reflexión con respecto a la utilización de la Historia Oral, sobre todo en distintos ámbitos culturales, sociales y de capacitación, para así poder incluir y dotar de herramientas metodológicas a muchísimos colectivos e individuos que, por no pertenecer a la “Academia”, quedan fuera de la posibilidad de que sus trabajos e investigaciones en las que utilizan fuentes orales sean “tomados en serio”, así como que los resultados de dichos trabajos tengan una repercusión directa en el entorno en donde se han realizado y en las personas que han brindado su testimonio, de modo que sirva para la transformación social y como justa “devolución” de aquello que como investigadores nos ha sido dado.

Desde el comienzo de la historia de la humanidad ha sido la transmisión oral la forma de conservar la memoria colectiva. Mucho antes de que se escribiera la historia, cantores, fabulistas, relatores de cuentos y leyendas, transmitían su propia visión de los hechos relevantes de la comunidad. Pero la importancia de la transmisión oral fue dejada de lado por los historiadores profesionales que sentaron las bases de lo que se considera la “historia científica” durante el siglo XIX. En esa época se inicia la profesionalización de la historia y al constituirse como disciplina, los historiadores se apropian de un método en el que ocupa un lugar central el documento escrito. Se trata de una historia narrativa, que privilegia los acontecimientos políticos y bélicos, rescatando a los grandes personajes, a los “notables”. Las fuentes orales fueron dejadas de lado y se estableció el carácter científico de la historia con base en el análisis exclusivo de fuentes escritas.¹

¹ En Laura Benadiba, *Historia Oral, Relatos y Memorias*. (Buenos Aires: Maipue, 2007)

Pero hace tiempo que esta tradición positivista del siglo XIX, se vio cuestionada y superada. Por otro lado el desarrollo de las Ciencias Sociales como la Sociología, la Antropología, la Lingüística o la Psicología aportaron a la Historia métodos, conceptos y marcos teóricos, que permiten una comprensión más profunda de la vida social y sus actores. “La renovación metodológica y las innovaciones aportadas por las Ciencias Sociales se manifestaron tanto en la proliferación de nuevas técnicas de investigación – sociológicas y antropológicas, por ejemplo– como en nuevos instrumentos y medios tecnológicos (calculadoras, grabadoras, filmadoras, etc.), que influyeron en la historia en dos niveles: en las grandes categorías sociológicas y en el uso de métodos de investigación que manejaban evidencias no medibles o cuantificables, los denominados ‘métodos cualitativos’”.²

² Jorge Aceves Lozano, “Introducción”, en Jorge Aceves Lozano (comp.) *Historia Oral* (México: Instituto Mora, 1997) 9.

Durante años se cuestionó desde el “academicismo” la validez científica de la Historia Oral, por ejemplo en trabajos de investigación. Es más, todavía, en la actualidad, es muy común escuchar -en Argentina y en otros países- la “recomendación” de no utilizar fuentes orales para realizar una tesis o fundamentar un proyecto. Afortunadamente la existencia de numerosas instancias de intercambio de experiencias en las que se utiliza esta metodología, como son: congresos, seminarios, proyectos educativos y muchos otros que exceden el ámbito mismo de la academia, nos demuestra que la utilización de las fuentes orales adquiere un papel importante a la hora de homologarlas con otro tipo de documentación analizada.

Si bien sabemos que el concepto “Historia Oral” es el punto de encuentro entre ellas, cuando analizamos el trabajo de un antropólogo, de un sociólogo o de un educador, comprobamos que cada uno lo hace a partir de la especificidad propia de su disciplina. Desde nuestro punto de vista y como historiadores, podemos definir la Historia Oral como un procedimiento establecido para la construcción de nuevas fuentes para la investigación histórica, basándose en testimonios orales recogidos sistemáticamente a través de entrevistas, a partir de métodos, problemas y parámetros teóricos concretos. Así, el posterior análisis de este tipo de fuentes implica el reconocimiento del marco teórico y metodológico en el que éstas se construyeron.

Es sabido que el uso de testimonios orales no es una novedad en el trabajo de los historiadores, su utilización sistemática y reflexiva está asociada al desarrollo de la historia social contemporánea, más preocupada, en general, por los procesos sociales y por la vida de la gente “común” que por las descripciones de acontecimientos “importantes” y la vida de personajes destacados. No obstante debemos evitar la confusión de creer que los que trabajamos con la Historia Oral somos los que estamos “escribiendo la otra historia” o, como escuchamos decir a menudo, “somos los que le damos voz a los que no la tienen”. Si asumimos ese rol corremos el peligro de ubicarnos por fuera de la historia, y mirarla desde “arriba”. Si no queremos que la Historia Oral se transforme en un medio para “legitimar” a la historia oficial desde “otro lado”, debemos plantearnos algunas cuestiones antes de empezar a trabajar con ella: ¿Se puede hacer Historia sólo con fuentes orales? ¿Con una sola entrevista podemos decir que estamos investigando un proceso histórico determinado? ¿Se puede obtener un buen testimonio sin analizar el contexto histórico pasado y presente del entrevistado? ¿Qué hacemos cuando un testimonio contradice nuestra hipótesis? ¿Todo es Historia Oral? ¿Podemos trabajar en equipos interdisciplinarios a partir de entrevistas de Historia Oral?

Plantearnos estos –y otros– interrogantes, resulta ser un ejercicio enriquecedor a la hora de emprender un proyecto de investigación que contemple la utilización de esta metodología. Comenzar por conocer las características propias de las fuentes orales nos puede permitir, a la vez, comprender los límites que éstas tienen a la hora de evaluarlas para su “buen” uso en la investigación histórica.

1. CARACTERÍSTICAS DE LAS FUENTES ORALES

Como se explica más ampliamente en la obra *Historia oral. Relatos y memorias*³, las fuentes orales se diferencian de las fuentes que tradicionalmente se tienen en cuenta para la investigación, en que son construidas en forma artificial en el marco de una investigación específica o de la construcción de un archivo oral.

Laura Benadiba, Historia Oral. Relatos y Memorias

Una de las características más valiosas de las fuentes orales, y que debemos tener siempre presente cuando trabajamos con ellas, es que si bien éstas tienen validez informativa y nos permiten conseguir testimonios reveladores

sobre acontecimientos pasados, introducen la subjetividad del que recuerda, la cual se hace evidente en la forma de narrar el pasado. Es decir que aquello que los protagonistas creen que pasó es, en sí mismo, un hecho histórico, tanto como lo que realmente sucedió.

En la entrevista de Historia Oral participan activamente tanto el entrevistado como el entrevistador, por lo tanto se organiza de acuerdo con las perspectivas e intereses históricos de ambos. Por medio de esta entrevista se recuperan las experiencias almacenadas en la memoria de la gente que las vivió, y esos recuerdos -registrados por el entrevistador en una grabación- se transforman en fuentes orales.

La construcción de este tipo de fuentes tiene dos objetivos básicos: su utilización con finalidades de investigación histórica o su preservación para que puedan ser consultados por otras personas (archivos orales).

Son muchos los aportes que le otorga el trabajo con fuentes orales a la investigación histórica. Entre ellos podemos citar:

- Complementan la información aportada por las fuentes tradicionales,
- Aportan más información sobre el significado de los acontecimientos que sobre los acontecimientos mismos. De esta manera, el testimonio oral se transforma en una fuente muy valiosa que representa las maneras en las que los individuos y las sociedades han extraído un significado de las experiencias pasadas. Cuando el entrevistado recuerda, lo hace “desde el presente”, por lo tanto, ese recuerdo no se relaciona necesariamente con lo que vivió.
- Transforman la práctica de la historia y del trabajo del historiador, ya que en el contexto de la entrevista el testimonio le agrega “su” interpretación del pasado, desafiando el lugar del historiador y socializando la práctica de la historia.
- Cuestionan la idea de que “el pasado ya pasó”. Con la recuperación de los testimonios orales se puede analizar cómo el pasado está presente en las prácticas cotidianas y cómo influye en la manera de pensar y de actuar en el presente.
- Representan un desafío diferente para el historiador ya que, al participar como entrevistador en la construcción del testimonio oral, su presencia queda impregnada en la fuente.

Como dijimos al principio de esta introducción el desarrollo de las Ciencias Sociales aportó a la historia nuevos métodos, conceptos y marcos teóricos que permitieron una comprensión más profunda de la vida social e individual y de la de sus actores. Es así como la Historia se fue nutriendo de la experiencia desarrollada en esas otras disciplinas para ir conformando una metodología propia, la Historia Oral. Podemos mencionar a modo de ejemplo los aportes de los antropólogos con las encuestas etnográficas, cuadernos de campo, o la “observación participante”; los sociólogos con las “historias de vida”, las autobiografías de campesinos y obreros; los psicólogos y los comunicadores sociales que influyeron, sobre todo en la técnica de la entrevista y en el posterior análisis del discurso.

La idea de este artículo no es la de teorizar sobre la metodología de la Historia Oral -para lo cual disponemos de abundante bibliografía- sino la de sociabilizar experiencias de investigadores que utilizan fuentes orales desde las diferentes disciplinas a las que pertenecen.

2. ¿LAS TICs Y LA HISTORIA ORAL?

Los que tenemos la posibilidad de asistir a diferentes encuentros nacionales e internacionales de Historia Oral lo hacemos con el principal objetivo de poder conocer “cara a cara” a otros colegas que están realizando proyectos e investigaciones a partir de esta metodología. Muchas veces (es mi caso personal) puedo encontrarme con gente que nunca había visto pero que sí conocía a través del intercambio que nos brindan las nuevas tecnologías como por ejemplo el correo electrónico, las redes sociales, los blogs, etc. La posibilidad de estrechar vínculos con los muchos colegas que trabajan en la construcción y utilización de fuentes orales en diferentes ámbitos provoca un efecto multiplicador, ya que constatar que somos muchos los que compartimos esta pasión nos facilita seguir transitando este camino.

En este sentido, me gustaría destacar que, además las TICs pueden constituirse en espacios de producción colaborativa, por ejemplo, entre alumnos y docentes, que tienen su correlato en el aula y funcionan como una “extensión de ella”. Pero la pregunta que podemos hacernos es la siguiente ¿es posible que tales espacios funcionen enteramente en red si sus autores no están físicamente en un mismo lugar? ¿Pueden ser los blogs, los campus virtuales, las redes sociales, herramientas para tejer estos puentes a distancia, “en el aire”?

Lo que motiva estas reflexiones es una experiencia concreta de trabajo colaborativo a distancia: el Proyecto ArCa (Argentina-Catalunya), que llevamos a cabo, desde hace más de cinco años entre la escuela ORT de Buenos Aires, Argentina con mi colega (y después amigo) Tomás Biosca Esteve, del Instituto El Morell de Tarragona, Catalunya, con nuestros respectivos alumnos. La tercera parte de este proyecto fue presentada en Praga en julio de 2010 en el Congreso Internacional de Historia Oral en el que, además se presentará el proyecto ORT- Dickinson (gran parte realizado con la ayuda de la TICs).

Este proyecto, realizado entre las dos escuelas a través del correo electrónico, está basado en el trabajo con la Historia Oral, y fue premiado a fines de 2007 por la Universidad Autónoma de Barcelona, por su metodología innovadora y estar centrado en el trabajo con los alumnos. El proyecto utiliza la metodología de la Historia Oral para estudiar cómo recuerda la gente la última dictadura militar –el franquismo en el caso español, y la dictadura del '76 en el caso argentino-, y la persistencia del silencio en ambos casos. La Historia Oral es una herramienta útil, en este sentido, para reflexionar sobre el pasado individual y colectivo, y promover el diálogo entre generaciones.

Cabe aclarar –aunque parezca obvio ya que hablamos de dos países – que cada uno de nuestros centros educativos tiene una realidad diferente (población escolar, espacio geográfico, contexto social, etc.) y que su estudio constituye en sí mismo el disparador para realizar el análisis posterior de las entrevistas realizadas por los alumnos. Esta circunstancia hace que el intercambio sea más enriquecedor aún ya que podemos acercarnos y conocer y -de esta manera valorar- otras culturas, otras formas de vida, otras historias que se relacionan con las nuestras... También resulta significativo señalar que este Proyecto surgió a partir del intercambio realizado en las Jornadas de Historia Oral realizadas el mes de septiembre de

2005 en la ciudad de Iruña, Pamplona. Poder compartir esta experiencia concreta expresa la importancia de la realización de este tipo de encuentros.

En el año 2007 se realizaron dos videoconferencias (otra vez, utilizamos los beneficios de las TICs) que nos permitieron ponerles rostros –y sobre todo emoción- a esos nombres y esas palabras que durante un año navegaron en el espacio virtual y que, al corporizarse unieron definitivamente a nuestras escuelas. También como fruto de diferentes encuentros internacionales y seminarios realizados en Panamá, México D.F., Guanajuato, Estados Unidos, entre otros, se ha conformado una red de 5500 historiadores orales con los que nos une la necesidad de sociabilizar nuestras experiencias.

Entonces, después de lo expuesto hasta aquí, podemos decir que la respuesta a la pregunta inicial es “ampliamente afirmativa” ya que contar con espacios de intercambio y producción colaborativa en red como el blog, los grupos, el correo electrónico, las videoconferencias, las diferentes redes sociales, etc. resulta de vital importancia para seguir avanzando en él.

En el caso de Otras Memorias, a pesar de ser una asociación constituida en Argentina, agrupa personas interesadas en la temática que abordamos, que proceden de diferentes países, fundamentalmente del ámbito hispano. Por ejemplo podemos hablar de proyectos que estamos auspiciando realizados por colectivos de diferentes disciplinas a partir de las fuentes orales, provenientes de Colombia, México, diferentes regiones de Argentina, España, Chile, etc. Esto nos constituye en una comunidad que puede llegar a muchos sectores y países, gracias a la utilización de las Nuevas tecnologías. Como ejemplo de la importancia que significa esta posibilidad podemos comentar que todavía no teníamos diseñada la página WEB y la gente nos mandaba comentarios y propuestas a las redes sociales en las que participamos, o por correo electrónico, etc.

3. LA ASOCIACIÓN OTRAS MEMORIAS COMO ESPACIO DE INTERCAMBIO, GENERADOR DE PROYECTOS INTERDISCIPLINARIOS

Tras varios meses de encuentros, debates y acuerdos, el día 12 de agosto de 2010, en Buenos Aires, se constituyó oficialmente la asociación civil Otras Memorias⁴.

El principal objetivo de la Asociación⁵ es promover, mediante la metodología de la Historia Oral y desde una óptica multidisciplinar, los estudios relativos a la oralidad, la historia, la tradición oral, la comunicación, y las manifestaciones escénicas, plásticas y literarias construidas a partir de la utilización de las fuentes orales, a la vez que la formación e intercambio de personas e instituciones que se dediquen a estos temas con la finalidad de investigación, exposición (por ejemplo, museos y sitios de memoria) y

⁴. Una semana después de ser constituida la Asociación Otras Memorias, Fernando Cesaretti entrevistó a Laura Benadiba, en San Lorenzo el día 19 de agosto de 2010. En dicha entrevista la por entonces recién elegida presidenta, afirma que Otras Memorias se fundó por “un grupo de siete personas, de siete amigos”. Además considera que la asociación es “una alternativa que va a tener mucha gente para poder trabajar la oralidad desde la disciplina que forma parte; por ejemplo, desde la antropología, desde el arte, desde la historia, desde el teatro”. Por otra parte, subraya que “la idea es integrar a todos y que no quede nadie afuera y trabajar. Y, sobre todo, nuestro objetivo principal es que le devolvamos a la gente lo que la gente nos da cuando nos presta su testimonio”.

⁵. Para más información, véase la entrevista de Vilma Castro a Laura Benadiba, “Presentación de la Asociación Otras memorias (Argentina)”, Revista Documentación N° 20 (XI-XII-2010), págs. 84-88. Así como en: www.otrasmemorias.com.ar

conservación (bibliotecas, museos y archivos).

Asimismo, la aplicación de la metodología de la Historia Oral en el ámbito educativo constituye otro de nuestros objetivos fundamentales, al partir de la certeza de que la Historia Oral es hoy, en todo el mundo, un área muy dinámica de producción de conocimientos en el campo de la Historia y de las Ciencias Sociales. Su utilización en el campo educativo ha dado resultados satisfactorios en muchos países, pero en el nuestro su crecimiento es reciente y, en gran parte, las experiencias desarrolladas carecen de sistematización.

De este modo, proponemos a los docentes introducirse en la metodología de la Historia Oral, analizar sus potencialidades para la enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia, evaluar diferentes proyectos basados en la utilización de fuentes orales y diseñar sus propias estrategias de trabajo que les permita enriquecer las prácticas de docentes y alumnos, acercando los nuevos avances de la investigación aplicables a los diferentes niveles de la enseñanza (educación inicial, escuelas primarias, secundarias, rurales...).

4. PROPÓSITOS⁶

⁶. Otras Memorias se presentaron públicamente el día 18 de octubre de 2010, en el Centro Cultural Borges de la ciudad de Buenos Aires. En el acto intervino el historiador italiano Giovanni Levi, que habló de la importancia y de las limitaciones de la metodología de la Historia Oral y, posteriormente, intervinieron la presidenta y varios de los miembros fundadores de la Asociación.

- Promover, organizar, auspiciar cursos, conferencias, seminarios, charlas, concursos y cualquier otro tipo de eventos relacionados con la metodología de la Historia Oral destinados a educar, rescatar, comunicar, valorizar, investigar, fomentar el desarrollo y la puesta en práctica de proyectos escolares y comunitarios basados en la construcción y utilización de fuentes y archivos orales.
- Promover, fomentar, investigar, divulgar, planificar y generar acciones y/o productos que rescaten, comuniquen y valoricen la importancia de la memoria para la reconstrucción de la noción de los DDHH en nuestro país. En este sentido, la metodología de la Historia Oral, resulta significativa para el fortalecimiento de las relaciones de los diferentes actores con la comunidad, colaborando en la búsqueda de acciones concretas que contribuyan a la construcción de la memoria como pasado y presente.
- Promover y fomentar acciones y campañas didácticas y pedagógicas que a través de la metodología de la Historia Oral, generen en los ciudadanos, instituciones, empresas, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, fundaciones y/o asociaciones – nacionales o extranjeras – la necesidad de la construcción de Archivos Orales institucionales (escuelas, museos, cooperativas, municipios, etc.). De esta manera, la tarea de los miembros de nuestra Asociación iniciaría a los participantes en la recuperación de la historia reciente (local, gremial, comunidades originarias...).
- Promover, organizar, auspiciar cursos, conferencias, seminarios, charlas, concursos y cualquier otro tipo de eventos en los que se utilice la metodología de la Historia Oral para la construcción y preservación del Patrimonio Cultural en espacios museográficos, archivos y bibliotecas
- Incentivar y promover cursos de capacitación en Historia Oral para que sus destinatarios puedan desarrollar y poner en práctica proyectos escolares y comunitarios basados

en la creación y utilización de fuentes y archivos orales. De esta manera puedan aprovechar la posibilidad que brinda la Historia Oral

para un aprendizaje significativo de las Ciencias Sociales y la Historia.

- Promover, editar, divulgar publicaciones especializadas en la metodología de la Historia Oral, tanto periódicas como no periódicas así como de otras investigaciones relevantes – nacionales y extranjeras- para los fines de la misma.
- Facilitar, a través del uso de las TICs, la construcción de archivos orales digitales, páginas web, campus virtuales y, de este modo, ampliar la difusión y la preservación de las fuentes orales.
- Colaborar con distintas organizaciones y entidades – nacionales o extranjeras, de carácter público o privado – en la consecución del objeto de la presente asociación.

CONVOCATORIA⁷

A todas aquellas personas que estén interesadas en colaborar con Otras Memorias, les invitamos a participar y a formar parte activa para impulsar los objetivos de la Asociación y así difundir la metodología de la Historia Oral, lo que nos permitirá avanzar colectiva e individualmente en la construcción de un presente transformador y de un futuro cargado de memorias.

⁷ www.otrasmemorias.com.ar y otrasmemorias@gmail.com

⁸ Por los fines divulgativos de este artículo, la sección de Obras Citadas es reemplazada por una bibliografía para el uso del estudiante y el investigador en Historia Oral. (nota del editor)

BIBLIOGRAFÍA⁸

ACEVES LOZANO, Jorge. Historia Oral (comp.), Instituto Mora, México, 1997.

ARON-SCHNAPPER, Dominique y Hanet, Daniele. «De Herodoto a la grabadora: Fuentes y Archivos orales», en Jorge Aceves Lozano (comp.), Historia oral, Instituto Mora, México, 1993.

BENADIBA, Laura (comp.). Historia Oral. Fundamentos metodológicos para reconstruir el pasado desde la diversidad, Edit. SurAmericana, Rosario, 2010. Prologo de Giovanni Levi.

BENADIBA, Laura. Historia Oral, Relatos y Memorias, Edit. Maipue, Buenos Aires, 2007.

BENADIBA, Laura y Plotinsky, Daniel. Construcción del archivo histórico escolar. Una herramienta para la enseñanza de las ciencias sociales, Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2001.

BENADIBA, Laura y PLOTINSKY, Daniel. De entrevistadores y relatos de vida. Introducción a la Historia Oral, Imago Mundi/Facultad de Filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2005.

BERTAUX, Daniel y THOMPSON, Paul (eds.). *Between Generations. Family Models, Myths and Memories*, International Yearbook on Oral History and Life Stories, Vol. II, New York: Oxford University Press, 1993.

BERTAUX, Daniel. «Los relatos de vida en el análisis social», en *Historia y Fuente Oral* Nº1, Barcelona, 1989, págs. 87-96.

BORDERÍAS, Cristina. «La Historia Oral en España a mediados de los noventa», en *Historia y Fuente Oral* Nº13, Barcelona, 1995, págs. 113 a 129.

HAMMER, Dean y WILDAVSKY, Aaron. «La entrevista semi- estructurada de final abierto. Aproximación a una guía operativa», en *Historia y Fuente Oral* Nº 4, Barcelona, 1990, págs. 23-61.

FERRAROTTI, Franco. *La historia y lo cotidiano*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1990.

FRASER, Ronald. *Recuérdalo tú y recuérdalo a otros. Historia Oral de la Guerra Civil Española*, Editorial Crítica, Barcelona, 1979, 2 tomos, 880 páginas.

GRELE, Ronald. «La historia y sus lenguajes en la entrevista de Historia Oral: ¿quién contesta las preguntas de quién y por qué?», en *Historia y Fuente Oral* Nº 5, Barcelona, 1991, págs. 111-129.

PORTELLI, Alessandro. «Lo que hace diferente a la historia oral», en Dora Schwarzstein (comp.) *La historia oral*, CEAL, Buenos Aires, 1991.

PORTELLI, Alessandro. *La orden ya fue ejecutada*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2003.

Benadiba, Laura, “Asociación Otras Memorias. Crear espacios... Construir memorias... Difundir la Historia”, *Historia 2.0*, 1 (2011): 72-80. Disponible online en: <http://historiaabierta.org/historia2.0/index.php/revista/article/view/4>

Recibido el 23 de noviembre de 2010

Aceptado el 1 de febrero de 2011

